

ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL



Remedios Benítez Gavira
Sonia Aguilar Gavira



Dykinson, S.L.

ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

ATENDIENDO A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA

SONIA AGUILAR GAVIRA

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

©Copyright by Remedios Benítez Gavira y Sonia Aguilar Gavira
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-313-9
Depósito Legal: M-11139-2025
DOI: <https://doi.org/10.14679/4143>

ISBN electrónico: 979-13-7006-391-7

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

PRÓLOGO	11
----------------------	-----------

CAPÍTULO 1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	15
--	-----------

1. Diversidad	18
2. Barreras.....	22
3. Los Apoyos educativos como respuesta a la diversidad.....	31
Referencias bibliográficas	37

CAPÍTULO 2. PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA	41
---	-----------

1. Programación didáctica/Propuestas pedagógicas	42
2. ¿Qué es una unidad didáctica?	49
2.1. Apartados que componen una unidad didáctica ¿cómo se realiza? ..	50
3. Situaciones de aprendizaje.....	59
Referencias bibliográficas	63

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL.....	67
---	-----------

1. Trabajo por talleres.....	74
1.1. Aproximación conceptual.....	74
1.2. Objetivos, valores pedagógicos	75
1.3. El papel del profesorado	76

1.4. Organización o fases	77
1.5. Evaluación	78
2. Trabajo por rincones	78
2.1. Aproximación conceptual.....	78
2.2. Objetivos, valores pedagógicos	80
2.3. El papel del profesorado	80
2.4. Organización o fases	81
2.5. Evaluación	82
3. Trabajo por ambientes	83
3.1. Aproximación conceptual.....	83
3.2. Objetivos, valores pedagógicos	84
3.3. El papel del profesorado	85
3.4. Organización	85
4. Trabajo por proyectos	86
4.1. Aproximación conceptual.....	86
4.2. Objetivos, valores pedagógicos	87
4.3. El papel del profesorado	89
4.4. Organización o fases	90
5. Trabajo cooperativo	91
5.1. Aproximación conceptual.....	91
5.2. Objetivos, valores pedagógicos	92
5.3. El papel del profesorado	92
5.4. Organización de los equipos.....	94
6. Aprendizaje-servicio (ApS)	96
6.1. Aproximación conceptual.....	96

6.2. Objetivos, valores pedagógicos	97
6.3. El papel del profesorado	98
6.4. Organización o fases	99
7. Parejas Pedagógicas	104
7.1. Aproximación conceptual.....	104
7.2. Valores pedagógicos.....	104
Referencias bibliográficas	105
CAPÍTULO 4. DISEÑO Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS	111
1. Diseño Universal para el Aprendizaje	111
2. Material didáctico físico.....	114
3. Material didáctico digital.....	121
Referencias bibliográficas	125
CAPÍTULO 5. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO (TIC) EN EDUCACIÓN INFANTIL	127
1. Recomendaciones para el profesorado	127
2. Herramientas TIC para Educación Infantil.....	130
3. Algunas experiencias con TIC en Educación Infantil	147
Referencias bibliográficas	149

PRÓLOGO

Atendiendo a la diversidad en Educación Infantil es una obra profesional que se construye como una declaración pedagógica que nos pone en el camino de la necesidad de escuchar a las infancias - reconociendo a cada niña y a cada niño como único e irrepetible - para sumergirnos en profundidad en el accionar para que una educación para todas y para todos sea posible.

Anunciar como una premisa irrenunciable esta respuesta educativa, 35 años después de su incorporación a nuestro ordenamiento normativo, puede llevarnos al equívoco de interpretar que nos encontramos ante un trabajo poco novedoso. Parece (*sólo parece*) que ha quedado atrás una concepción de la escuela como un espacio homogéneo donde se esperaba que las niñas y los niños aprendieran lo mismo, a la vez y de la misma forma. Sin embargo, tanto la investigación como los testimonios socializados de familias y estudiantes siguen poniendo de manifiesto y denunciando procesos de exclusión escolar.

Esta obra es una expresión en gerundio, como se señala en su propio título (*atendiendo a la diversidad*), que nos habla de una realidad pedagógica incompleta, la de la atención a la diversidad, cuyo abordaje está aconteciendo en el aquí y en el ahora que ofrece la educación inclusiva, porque esta es un proceso inacabado como exige su naturaleza *situada*. Así mismo, es una reivindicación de la etapa de Educación Infantil, a la que se pone en valor, en cuanto que se erige como uno de los principales recursos de los que disponemos como herramienta de compensación de desigualdades. Supone destacar su singularidad como escenario de gran peso en el proceso de desarrollo de las infancias y como espacio de convivencia donde se les reconoce como sujetos de derecho y como sujetos de acción, de hecho, ya como ciudadanas y ciudadanos responsables y comprometidos.

Lo anterior ya resulta valioso en sí mismo, pero, además, hacer una propuesta como la que ofrece este trabajo, orientada a la formación inicial del profesorado, en un escenario complejo como el que vivimos en el que se nos invita a la exclusión, donde la naturalización de la diversidad que parecía una conquista ya consolidada se tambalea en el contexto de los aires que impulsa

la política internacional (y nacional), es imprescindible. Este libro es necesario. Hace pocos días oía estupefacta una noticia en la radio que narraba como funcionarios norteamericanos, asumiendo una reciente orden presidencial, han entrado en las escuelas de su país y de sus bases militares por todo el mundo, entre ellas, las de España, eliminando todo aquel material educativo que posibilite reconocer la diversidad. Hace solo otros dos días, otro mandatario, en este caso argentino, se atrevía a insultar también mediante decreto a las personas nombradas por su discapacidad.

Quienes escuchan estas noticias o las ven en televisión o en redes sociales son nuestros estudiantes hoy, que se forman para ser maestras y maestros en Educación Infantil. Estos conviven con un discurso de intolerancia que se extiende de forma peligrosa y acrítica. Libros como este contribuyen a poner en el centro la diversidad en la acción educativa, a pensarla y a dialogarla desde la inclusión.

Quienes estamos convencidas que la diversidad no puede ser concebida como un obstáculo, sino como una oportunidad para crear espacios de aprendizaje y convivencia más enriquecedores y más humanos, necesitamos obras que la pongan en el centro. Y necesitamos estar alertas y declararla en la invitación a pensarla y a pensarnos en esta diversidad que intencionalmente asumimos como propia, reconociéndonos en ella desde la inclusión, desde la que proyectamos y desplegamos una escuela para el *bien común*.

Por eso, resultan necesarios escritos como el capítulo 1 de este texto, donde se presenta el posicionamiento al que se adscriben sus autoras, Remedios Benítez y Sonia Aguilar quienes, para invitarnos al accionar de la atención a la diversidad en Educación Infantil nos presentan un marco de referencia que se sostiene en el propio concepto de diversidad asumiendo una perspectiva amplia; desarrollan el andamiaje del paradigma de la educación inclusiva, el concepto de “barrera”, que supone el cambio de mirada en la esencia de problematizar al sujeto a hacerlo del contexto; y sitúan los apoyos, como claves en un proceso educativo que adquiere, a través de su redistribución, una condición sostenible y democrática.

Dibujado el marco de referencia para una educación inclusiva centrada en las infancias, el capítulo 2 presenta los principales ingredientes que nos introducen al diseño didáctico. En concreto se llama la atención en torno a la necesidad de una planificación formal de la atención a la diversidad, también en Educación Infantil, atravesando para ello los distintos niveles de concreción curricular e ilustrando las decisiones pedagógicas que requiere. A nivel de equipos y aulas se realiza una introducción técnica al proceso de diseño de propuestas didácticas, para unidades didácticas y situaciones de aprendizaje.

A través del capítulo 3 se ofrece la sistematización de un abanico de propuestas a través de las cuales se apuntan prácticas (p.e. parejas pedagógicas) y estrategias didácticas (trabajo por talleres, rincones, ambientes, proyectos, aprendizaje cooperativo y aprendizaje-servicio) que estarían en la base de una pedagogía respetuosa con las infancias, tomando como foco las propuestas didácticas de esta etapa educativa que abarca de los 0 a los 6 años y que respondan a la diversidad del alumnado. Para cada una de ellas se analizan los objetivos hacia los que podrían orientarse, los valores pedagógicos que se ponen en juego, el papel del profesorado y la organización para cada una de estas propuestas, destacando su potencial para atender a la diversidad.

Los materiales didácticos, que están en la esencia de la educación infantil y que, de igual modo, se erigen como facilitadores de la inclusión, constituyen el foco del capítulo 4. En este capítulo se ofrece el marco del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como referencia para su elaboración. De igual modo, se señalan pautas para la creación de materiales físicos y digitales accesibles y diversificados.

Teniendo en cuenta la biografía profesional de sus autoras, no podía faltar un capítulo dedicado a la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas para la inclusión en Educación Infantil. Este constituye el capítulo 5 a través del cual se presentan diversas herramientas y experiencias que muestran el potencial de las TIC para atender a la diversidad específicamente orientadas a esta etapa educativa, lo que supone una novedad en cuanto que otros trabajos en esta línea no contemplan dicha especificidad. Del mismo modo se ofrece orientaciones para su ejercicio docente, ejemplificando experiencias a través de un interesante catálogo.

Tras la descripción de la obra a través de su recorrido se aprecia como el libro es una invitación a repensar la Educación Infantil desde una perspectiva inclusiva, a través de la combinación de un posicionamiento pedagógico con un conjunto de herramientas que facilitan al profesorado hacerse una imagen proyectiva de la atención a la diversidad en la etapa. Es la concepción de una escuela con aspiración a que la diversidad sea el punto de partida para construir una escuela sin exclusiones, más justa, equitativa y enriquecedora para todos y todas. Sumémonos con su lectura a esta invitación y hagamos de la aspiración una realidad.

Mayka García García

(Marzo de 2025)

Capítulo 1

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL

Este bloque temático pretende dejar presente la concepción que tienen las autoras de diversidad, así como mostrar, reconocer su riqueza y la atención que merece. Atendiendo a la importancia de esta etapa y antes de seguir adelante, creemos de vital importancia exponer nuestros principios pedagógicos (Ver Imagen 1) en relación a la infancia:

1. Ciudadanía de pleno derecho. Cuando se habla de la infancia se tiende a contemplar su valor hacia el futuro, dejando el presente de lado y no atendido. Es fehacientemente defendido el futuro decisorio que la infancia tendrá en unos años, sin embargo, mientras que están en este proceso de desarrollo no se le valora como ciudadanía. Es incoherente contemplarla como fundamental en la toma de decisiones futura, pero sin poner en práctica la toma de decisiones a lo largo de su desarrollo. Mientras tanto, la infancia es ninguneada, no tiene poder de decisión contemplada desde el estado e incluso en un espacio educativo que se supone que es creado por y para la infancia; la toma de decisiones es nimia. Es por ello que, las ciudades, los espacios sociales e incluso algunas escuelas no están orquestadas para contemplar la infancia. Los niños y las niñas no han de esperar para sentirse parte de la sociedad, ya deberían serlo y, por ende, poder participar de forma activa en la misma desde sus posibilidades pues, es ciudadanía legítima de la sociedad. Como ciudadanía de pleno derecho a participar, y coincidiendo con las aportaciones de Ochoa-Cervantes (2021) no consiste en integrar a la infancia en los proyectos que las personas adultas piensan que son de interés y diseñan, sino que la voz del alumnado sea contemplada y forme parte de todo el entramado como protagonista y participando desde la dimensión política (desarrollándose como actores y actrices sociales), la comunitaria (interaccionando con la misma), la pedagógica (construyendo por sí mismo/a conocimiento, habilidades y actitudes) y la psicológica (reconociendo y apreciando sus capacidades).

2. Autonomía en sus gustos e intereses. Los miedos, incertidumbres, percepciones, gustos de las personas adultas no deben limitar o coartar a la infancia. Debemos desarrollar las competencias necesarias para que sean lo más autónomas posible a la hora de expresar sus opiniones, ideas y gustos. Hay una frase que refleja fielmente esta idea y es “mejor esto, cuando crezcas lo entenderás”, sin embargo, es ahora cuando desean entenderlo. Los niños y las niñas, en todas sus edades, saben claramente lo que les gusta, les interesa, desean y qué no. Es por ello que cada cual expone en función de sus posibilidades, sus intereses, deseos y necesidades. Entender, respetar y contemplar esto desde el principio ayudará a cambiar la mirada que tenemos sobre el colectivo.
3. No perteneciente a la sociedad adulta. Aunque hablemos de la infancia como nuestra, los niños y las niñas, no pertenecen a nadie, ni siquiera a su familia que tiene la función de atenderles, acompañarles y ofrecerles el máximo de oportunidades para después dejarles ir. Es su competencia tejer unas alas robustas, fuertes y versátiles que les ayuden a emprender el vuelo. Un sentimiento de pertenencia que en ocasiones limita su participación, sobre todo cuando prevalece el pensamiento o la opinión de sus familias sobre las suyas propias (Harris y Davidge, 2019) en algunas ocasiones justificadas bajo el ideario cultural de protección (Del Río-Naveillan, 2019). No se trata de proteger al sujeto en sí sino proteger sus derechos. Así mismo, en ocasiones privamos a la infancia del disfrute de esta etapa, cuando le exigimos conocimientos no acordes a su edad, arrollados por la celeridad de la vida adulta y de una sociedad competitiva, cada vez exigimos mayor tiempo de formación académica a la infancia, privando a la misma de tiempo de juego, relación con sus iguales y todos los aprendizajes implícitos que conlleva.
4. Escuchada y tomada en cuenta. No escuchar a la infancia implica desatender sus necesidades, no contemplar su visión, sentimientos y que todo ello repercuta en su desarrollo y su futuro. Es importante que la infancia disponga de un clima de confianza, respeto y libertad para poder expresar aquello que siente, desea o percibe, estableciendo mecanismos o estrategias que así lo propicie. Es mediante ese espacio de diálogo que se crea y la escucha, lo que permite que las personas que configuran el aula (alumnado-profesorado) puedan conocerse, entenderse y comprenderse mutuamente. Igualmente, no pidamos opiniones al alumnado si no vamos a hacer nada al respecto con lo que nos verbalizan. Es importante que las opiniones del alumnado se expresen, pero no es suficiente solo con ello, sus opiniones tienen que dar fruto a tomas de decisiones adultas que posibiliten el cumplimiento de los deseos. En este sentido y en palabras de Cuevas (2012) “cuando los adultos permiten a los niños participar, lo que suelen hacer es ‘ponerles la voz’; decidir y pensar por ellos, más que escucharlos realmente” (p.5), sin embargo, lo que requiere de las personas adultas

es ser escuchados y no simplemente oídos. El ser escuchada y contemplar sus aportaciones garantiza su derecho como ciudadanía desde las primeras etapas, bajo valores democráticos, favoreciendo la autoconfianza, autoestima, aprendizaje, así como fomentar su participación en acciones futuras. No podemos solicitar al alumnado que nos escuchen, si las personas adultas, aquellas personas de referencia, no les escuchan. No podemos olvidarnos que mediante la escucha trabajamos con ellos y ellas el diálogo, la argumentación, la crítica, el respeto a la diversidad de opiniones. De acuerdo con Ramírez y Escorcía (2007) cuando se aplica en las aulas un diálogo abierto, sin máscaras, hace que la persona reconozca y vivencie su derecho, favoreciendo su desarrollo y crecimiento.

5. Derecho a una educación de calidad. El derecho a una educación de calidad significa que ningún centro educativo debe establecer privilegios o criterios que repercutan en la aceptación de ese niño o niña con la excusa de no estar preparados para atender a cierto alumnado. Si todo centro tuviera como exigencia formarse como comunidad educativa para atender a la sociedad diversa en la que nos encontramos, unido como bien nos dice Echeita (2008) al establecimiento de políticas de formación de calidad, se reducirían estas desigualdades y exclusión de una parte considerable de la ciudadanía o no garantizar el éxito de otra parte que acceden y no son contemplados y que desde nuestras leyes se recoge como espacios educativos “para todos y todas”.

Una educación para todas y todos donde se aprenda desde el disfrute sin que ningún niño o niña se quede fuera o relegado de acciones enriquecedoras donde se ofrece al alumnado espacios con valor educativo, centrados no solo en el desarrollo de conocimientos sino también en el desarrollo de habilidades y competencias sociales, emocionales, actitudinales, todo ellas fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. Una educación que desarrolle, potencie y visibilice las capacidades y potencialidades de cada alumnado y a su vez, compense las desigualdades de partida. En una educación de calidad se hace indispensable un profesorado consciente de “que tenemos formas de entender, comprender, amar y ver el mundo de manera diferente, que comprendemos las cosas en función de nuestras ideas previas, de nuestros contextos y nuestras formas de pensar” (Benítez-Gavira y Aguilar-Gavira, 2022, p.4), y que contempla la situación de partida del alumnado, pues no todo el alumnado llega sin o con los mismos conocimientos. Profesionales que trabajan en comunidad, identificando y aprovechando todos los recursos (alumnado, familias, centro educativo, instituciones y entidades locales), con la finalidad de llegar y dar respuesta a las diferentes formas de aprender del alumnado. Así mismo, el disfrute y aprovechamiento de dicha educación no debe quedar supeditada a la situación contextual del alumnado. En este sentido, Vila (2000), nos dice:

La educación infantil es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado de la primera infancia en el mundo moderno. Pero, justamente por ello, no puede quedar limitada a las niñas y niños cuyos padres trabajan y no pueden atender, ellos o sus familiares a sus hijas e hijos. Al contrario, debe entenderse como un derecho –no como una obligación– que tiene toda la infancia de poder participar en situaciones educativas, distintas a la familiar, que sirvan para promover su desarrollo. (p.41)

Imagen 1.

Principios pedagógicos de la infancia



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, tras dejar claro nuestros principios en relación a la infancia, detallaremos el concepto de diversidad.

1. Diversidad

La palabra diversidad se ha ido utilizando con los años para referirnos a un grupo de personas, algo muy alejado de la concepción de diversidad que queremos ofrecer en este trabajo. Mientras sigamos centrando la mirada en el déficit para establecer a un grupo de personas en el constructo de diversidad,

no estaremos entendiendo a la humanidad. El ser humano lo conforman todas las personas y cada una de las características que tenga cualquier ser humano conforman el término de diversidad:

Es todo aquello que hace a cada persona única e irrepetible, por sus conocimientos, experiencias previas, emociones, peculiaridades, ideas y retos, aciertos y errores, creencias, tradiciones y costumbres culturales, por su contexto social y familiar, con sus posibilidades y limitaciones, con sus sueños y pasiones, con sus intereses, orientación afectivo sexual. Todos aquellos aspectos que la hacen identificarse con sí misma y le dan identidad personal (Benítez y Aguilar, 2021).

Valorar la diversidad supone reconocer que cada niño o niña es una persona única e irrepetible, con su propia historia, afectos, motivaciones, necesidades, intereses, estilo cognitivo, sexo, etc. Desde el ámbito educativo, Ramírez y Escorcía (2007) define la mirada de la diversidad como “el ejercicio de posibilidad del ser sujeto, en el que se sitúa y se reafirma como tal en el aprender, desde su particularidad, que es lo que le permite ser diferente en esa dinámica de interacciones consigo mismo, con los otros, con el medio y el conocimiento” (p.104). Si deseamos atender a la diversidad, esto exige que la escuela ofrezca respuestas adecuadas a la singularidad de cada niño o niña, prácticas pedagógicas que no devalúe, provocando el rechazo, miedo o la invisibilidad entre la infancia. Así, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre expresa que, uno de los principios de la educación es la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, capacidades, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimente el alumnado y la sociedad. Aunque para ello, también se requiere como expone Benítez-Gavira y Aguilar-Gavira (2022) “que las orejas del magisterio no estén solo para oír sino para escuchar atentamente, aceptar y recoger” (p.2) fuera de prejuicios, etiquetas y preconcepciones de partida que limitan la puesta en marcha de medidas que permitan atender a todo el alumnado, convirtiéndose el propio profesorado en una barrera a la inclusión (Calderón y Habegger, 2017). Es necesaria la escucha plena, no para contestar sino para comprender, desde el peligro de escuchar con atención y provocar cambios en las ideas y pensamientos.

Sólo aceptar la presencia de la diversidad en las aulas, celebrándose de forma anecdótica y ocasional no es suficiente, se necesita que las diferencias sean explicitadas, verbalizando, conviviendo en clase como características propias de los individuos que comparten la misma clase. No se trata de pensar “cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (Unesco, 2005, p.14).

De acuerdo con Orozco (2020) “la diversidad no es un lastre o una excepción, sino que se entiende como algo positivo que humaniza, hace crecer a las personas y permite crear mejores espacios de aprendizaje, participación y convivencia” (p.387). Tolimson (2005) ya nos exponía acerca de la enseñanza y el aprendizaje tres premisas o conclusiones: a) la incoherencia de establecer un prototipo o estándar de alumnado cuando el ser humano se caracteriza por sus diferencias; b) No hay nada que reemplace la imperiosa relevancia de un currículum y metodologías de calidad para ser realmente justo con todo el alumnado, y; c) la necesidad de guiar el proceso educativo y de conectar al alumnado con la realidad, la puesta en práctica de un aprendizaje relevante.

Atender a la diversidad se posiciona desde una deuda de la justicia social, en la que no se centra solo en el acceso sino en garantizar el éxito de todo el alumnado, proporcionando estrategias, recursos, organización, medios y formas de evaluar diversas (Torres, 2008), pues es un derecho para todos los niños y todas las niñas recibir una educación de calidad. Según Echeita (2017) “se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que TODO el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos respecto a ese TODOS, tengan oportunidades equiparables y de calidad para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos” (p.17). Así queda recogido en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre “la programación, la gestión y el desarrollo de la educación infantil atenderán, en todo caso, a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo” (art. 12). Así mismo, los aprendizajes deben tener sentido para que puedan conectar con los intereses y necesidades de las niñas y los niños y que es tarea del magisterio conocer sus características que les permita conocer las capacidades, intereses y necesidades que presentan para poder ajustar la intervención educativa. La existencia de diversidad en las aulas de Educación Infantil es natural, pertinente y necesaria. Esta existencia de diversidad cultural, personal, social, étnica, lingüística y económica si es valorada tiende puentes en el desarrollo de la infancia. Gracias a ello, las experiencias a vivir por los infantes se multiplican, se enriquecen y diversifican debido a la exposición natural de distintas opiniones, tradiciones, jergas e idiomas y maneras de actuar y pensar.

Una diversidad que no solo está entre el alumnado que conviven en el aula como hemos comentado con anterioridad en cuanto a su desarrollo, ritmos, intereses, estilos de aprendizaje, sino que como nos expone Grande y González (2015) también la encontramos entre;

Sus familias (estructura, pautas y estilos de crianza, expectativas educativas, cultura, idioma, procedencia, nivel socio-cultural, historia previa, etc.), en los profesores (experiencia, formación, actitudes, estilos docentes, áreas de especialización, etc.), en los equipos directivos (número, estilo, liderazgo, conocimiento, experiencia, etc.) y en el resto de personal de la escuela. La diversidad es algo que se hace extensivo a todos los miembros de la comunidad educativa (p.148).

Ofrece una serie de beneficios más allá de lo académico que, posibilita poner en valor habilidades y competencias que, fomenten el respeto, la tolerancia, la empatía y la comprensión mutua, valores promotores de una sociedad más justa, democrática y solidaria, tornándose dichas experiencias como oportunidades de desarrollo socio-emocional y para aproximarles al trabajo conjunto como proceso de preparación para vivir en una sociedad democrática, diversa y global.

Al acercarles la diversidad de perspectivas y culturas a través de distintas celebraciones, presentación de recursos e invitaciones de los distintos miembros de la comunidad, aporta una diversificación de recursos materiales como los cuentos en los que en palabras de Tacuri y Fajardo (2024):

constituyeron una herramienta sustancial pues permitieron abrir las puertas a un mundo nuevo, a través del cual los niños lograron redescubrir otras maneras de pensar la diversidad. Todo ello sostiene repensar en nuevas propuestas de acción desde la reflexión y observación diaria de las necesidades e intereses de los infantes (p.33).

Y recursos humanos que favorecen su desarrollo. Todas estas interacciones ofrecen de manera sencilla y clara, espacios y casos reales de las distintas culturas favoreciendo el intercambio de saberes, anécdotas y costumbres.

La riqueza de la diversidad en la primera infancia entendida como un valor a resaltar, provoca un proceso transformador por atenderla y tejer las alas necesarias para que emprendan su vuelo desde todas las estrategias posibles y desde toda la comunidad, para que esta pueda disfrutar contemplando el vuelo autónomo de cada uno de los infantes. Asegurar, guiar, trabajar en su creación e incentivar dicho vuelo es responsabilidad de los equipos docentes y familias.

Seguidamente nos adentraremos en el concepto de barreras para terminar aproximándonos a los tipos de apoyo y acompañamiento existente y los más favorecedores de la educación inclusiva.

2. Barreras

El modelo de escuela inclusiva, pone en cuestión las ideas y creencias extendidas de que las dificultades de aprendizaje recaen sobre individuos concretos y por ello, las intervenciones se realizan como arreglo a las situaciones individuales, entendiendo a la infancia como bloque hermético que caminan de la mano y en la misma dirección: así podemos ver el etiquetado, las adaptaciones curriculares, las aulas específicas, manteniendo una forma de atender caduca y que no atiende a toda la población infantil. Es necesaria una transformación completa que comience por el ajuste del escenario social en el que nos encontramos, avanzando hacia el reconocimiento de la diversidad humana como un derecho legítimo y básico de todo niño y toda niña (Calderón y Echeita, 2016), donde todas las personas pertenecientes al centro escolar se sientan valoradas independientemente de sus capacidades o características personales. En un aula inclusiva como nos apunta Benítez et al. (2019) “las diferencias no son consideradas un obstáculo, un problema, algo que combatir, sino un valor educativo. Supone una mirada hacia el alumnado mucho más positiva, centrada en sus capacidades y potencialidades, en el enriquecimiento de sus aportaciones al grupo” (p.137). Cuando el entorno educativo respeta y acepta la diferencia, se actúa para que el contexto sea accesible en todos los sentidos, diluyendo la discapacidad y focalizando la mirada en la persona (Echeita y Sandoval, 2002). En palabras de Benítez-Gavira y Aguilar-Gavira (2022) “Significa dar respuesta a las necesidades de cada persona, proporcionar una educación adecuada a sus características, llevando a cabo medidas flexibles que se adecuen a las diferencias individuales de cada uno de los alumnos y las alumnas con y en su grupo” (p.5).

Desde la escuela inclusiva se incorpora el término de barreras para hacer referencia a las creencias, actitudes y predisposición que las personas poseen con respecto al aprendizaje, dejando de lado y atrás, las necesidades educativas especiales, para enfocar la mirada en las políticas, las culturas y las prácticas que privan a los individuos de una enseñanza de calidad, provocando entornos excluyentes (Benítez-Gavira et al., 2019). Cuando se aterriza en la escuela, los esfuerzos se basan en precisar más si cabe, los tipos de alumnos y alumnas que podemos encontrarnos en clase y el apoyo que necesitan de forma específica. Una estructura que según Sánchez et al. (2024) “obliga al alumnado a salir del aula para atender sus aprendizajes, distinguiendo sus tareas del resto o no participando de las actividades con su grupo, ya que no contemplan las diferencias en el alumnado como características sino como hándicaps (p.56). Finalmente, es en función del déficit valorado (con diagnóstico) lo que determinan el número de profesionales y estructuras concretas que se dotan desde delegación, volviendo a poner la mirada en el déficit, en lugar de las barreras, haciéndonos

ver que los recursos son para unos pocos y que se vuelva a perder el sentido de la educación inclusiva. Como bien nos expone García-Barrera (2023) “para que unos sean incluidos es necesario que otros incluyan, perpetuando así la discriminación y el riesgo de exclusión de quienes se considera que necesitan ser incluidos y manteniendo el poder de quienes pueden (o no) incluirles” (p.178). De modo que, si no cambiamos las concepciones y aceptamos que nos encontramos ante aulas tan diversas como alumnado existente en las mismas y que debemos ofrecer las herramientas necesarias para la construcción conjunta, no eliminaremos las barreras al acceso, al aprendizaje y la participación (Benítez y Aguilar, 2017). Si ponemos el foco en cambiar características personales probablemente no modificables, difícilmente caminaremos hacia una práctica inclusiva (Benítez-Gavira y Aguilar-Gavira, 2022). También es importante tener en cuenta que las barreras no son algo estático, sino que estas pueden ser reducidas mediante la implicación de los agentes educativos y la ejecución de medidas necesarias que permitan eliminarlas, pues las barreras existentes pueden variar en función del centro educativo.

Ahondando en el concepto de barreras, según López-Melero (2011) existen tres tipos, que impiden el pleno desarrollo del alumnado en el contexto escolar, impidiendo así su participación, convivencia y aprendizaje:

En primer lugar, nos basaremos en las **barreras políticas**: cuando hablamos de política hace referencia como bien nos expone Fernández et al. (2022) a la planificación del centro a través de sus planes de estudios, junto a la gestión de sus recursos, normas, procedimientos y acciones. Las autorías nos hablan de la política establecida en el centro en cuanto a: la admisión del alumnado; participación de todas las personas que forman la comunidad educativa (profesorado, alumnado, personal de administración, PAS, familias, entidades vecinales...); el Proyecto Curricular que ofrece el centro, donde se deja explícito la forma de aprender del alumnado, la práctica docente y la evaluación; convivencia escolar (normas de funcionamiento, resolución de conflictos, etc.), y; decisiones de organización escolar (agrupamientos, horarios, actividades extraescolares, etc.).

Según Sánchez et al. (2024) “la legislación actual de la etapa de Educación Infantil en Andalucía, pareciera desplegar sus velas para avanzar hacia la educación inclusiva empleando términos relacionados con los pilares y principios característicos de la inclusión, como: DUA, ajuste, barreras, etc”, sin embargo, en ocasiones ciertas contradicciones en la normativa no posibilita una educación sin exclusiones donde se prime el concepto de equidad, basándose aún en una educación integradora, en la que el currículum se adapta para algunos/as pero no se incluye ni se ajusta el currículum para que puedan participar todos y todas. Como bien nos expone Elizondo (2020) “todavía conviven de forma equívoca los conceptos de integración e inclusión, que se utilizan incluso como

sinónimos en muchas ocasiones” (p.24) algo que no favorece la puesta en práctica de la inclusión, ya que la integración es el polo opuesto a la inclusión. Véase como ejemplo la UNESCO que desde 1990 habla de una educación para todos y todas y, sin embargo, siguen permitiéndose aulas específicas o colegios de educación especial. Aulas y centros específicos que precisa según Rojas y Olmos (2016) “su conversión en proveedores de servicios a los centros educativos y a sus profesionales, también reclama una reorganización de sus estructuras y de sus funciones profesionales” (p. 328). Igualmente es contradictorio, que en nuestras leyes se explicita la importancia del trabajo coordinado entre profesionales, bajo una responsabilidad compartida en busca de soluciones conjuntas mediante la escucha, el diálogo y el intercambio de apreciaciones y posibles estrategias de mejora y que en la realidad de nuestros centros, la persona de apoyo salga con el alumnado fuera del aula, trabajando de forma paralela, privando al alumnado del enriquecimiento de esos momentos que se viven en su grupo clase. En gran parte de los centros educativos el profesorado de apoyo es concebido como una persona dedicada “exclusivamente al alumno con necesidades educativas especiales y no como un apoyo a la diversificación del currículo y a posibilitar la participación de todos, sin exclusiones, en el aula ordinaria” (Gonzalez-Gil et al., 2019, p.259). Si los equipos de orientación se basan en clasificar, para conseguir ayudas asociadas a las ratios de NEE ¿cómo piensan y analizan mejoras en las prácticas? Es por ello por lo que debemos reivindicar un cambio en las políticas que no lleven al profesorado al diagnóstico como etiqueta sino como informe de posibilidades, necesidades, formulando recomendaciones de cambio de estrategias, organización, recursos, donde a ser posible quede reflejado en el mismo las metas personales del proceso. A todo ello no le ayuda que al hacer referencia al alumnado en dicho diagnóstico;

solo se expresan lo que el alumnado no puede hacer, sus limitaciones, describiendo los orígenes, causas y evolución del déficit que presenta[...].En función de la forma en la que se realice el diagnóstico, así serán sus efectos sobre la persona, la familia y el equipo docente (Benítez-Gavira y Aguilar-Gavira, 2022, p.6).

Es cierto que, desde la administración, la normativa cada vez apuesta más por diferentes profesionales de apoyo y acompañamiento para la eliminación de barreras, sin embargo, en esta misma línea y en contraposición con lo que se genera finalmente en la escuela, la dotación de recursos por tipos de estudiantes nada hace cambiar las estructuras, las bases y las prácticas educativas o solo lo hace desde el discurso o la superficie. Finalmente, aparece de nuevo el modelo experto con el que no cambian las estrategias ni los procesos. En ocasiones como bien apuntan Aguilar y Benítez (2023) nos encontramos ante “una práctica de trabajo donde el profesorado tiende a delegar la responsabilidad en el especialista, diluyéndose cualquier tipo de coordinación y trabajo conjunto

con miras a la inclusión” (147), por lo que más que aunar fuerzas, esta se diluye. Además, aunque desde la administración se habla y se dictan diferentes normativas en la que la inclusión se describe como un reto abordable y con deseo de conseguir, el profesorado se ve desbordado por la burocracia de los procesos administrativos. En lugar de ayudar a sistematizar las diferentes potencialidades, limitaciones y progreso del alumnado hace que el profesorado esté más preocupado por comprender los sistemas que por evaluar el contexto de aprendizaje que se le ofrece al alumnado. Como nos expresa Gairín (2009) hablar de inclusión conlleva “hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global” (p.23).

En segundo lugar, con respecto a las **barreras Culturales**: comenzaremos este apartado ofreciendo el concepto de cultura, entendida por Hartasánchez (2002) como “el conjunto de reglas, símbolos, creencias y valores compartidos por todos los miembros de un equipo o grupo humano, que le proporcionan la cohesión necesaria para trabajar armónicamente hacia la consecución de los objetivos comunes” (p.1). La cultura de los centros es la base desde la que se podrán crear prácticas y políticas más inclusivas, transformando preconcepciones, actitudes, relaciones y actuaciones, aunque como todo proceso de cambio implica en palabras de Vallejos y Castro (2023) la “voluntad y coraje de enfrentar y liderar un proyecto educativo que transite del individualismo a la cooperación, de la homogeneidad a la diversidad, de la segregación a la inclusión y de la desesperanza a la esperanza de una cultura distinta” (p.3). Una cultura inclusiva va más allá de lo recogido de forma explícita en los proyectos educativos, se vive en su clima, sus relaciones, no solo dentro del aula sino también en todos los espacios educativos y sociales, en los despachos, cafetería, los pasillos, los patios y en los alrededores donde familias y profesionales hablan unos con otros. Para promover y visibilizar este tipo de cultura en cualquier organización educativa requiere que toda la comunidad se sienta parte de la misma y para ello es necesario como expone Gutiérrez-Ortega et al. (2018) “desarrollar sistemas, estrategias y contextos que respondan a la diversidad y en los que todas las personas que forman parte de la comunidad se vean reflejadas y capaces de aportar” sin restricciones, jerarquías o profesionalismos, considerando que todas las aportaciones son válidas y enriquecedoras para caminar conjuntamente hacia la escuela que desean.

Hablamos de barreras culturales cuando la comunidad educativa carece de esos valores, ideas, conceptos, implicación y corresponsabilidad compartida que redunden en la consecución de una educación de calidad y equitativa para todas las personas. Comunidad que no reflexionan conjuntamente con el propósito de forjar una transformación en su contexto educativo. De acuerdo con Nikula et al. (2021) una educación inclusiva requiere actores y actrices con res-

ponsabilidades compartidas, fuera del individualismo, donde todas las personas implicadas ofrecen, aportan, intercambian, con la única finalidad de alcanzar de forma conjunta dar respuesta a la realidad y necesidad contextual de su centro y las personas que lo conforman. Contextos en los que sus integrantes carecen de comunicación y de expresión compartida. Es importante que tras el diálogo y la negociación de los miembros de la comunidad se cree una planificación real que avance hacia los retos establecidos con metas a corto y largo plazo, estableciendo los pasos firmes, planificados y concretos en relación a su creación como cultura inclusiva. Establecer las estrategias necesarias para que toda la comunidad pueda involucrarse en dicho proceso. Asimismo, se tendrá que llevar a cabo un proceso de evaluación en relación a los recursos y a las necesidades detectadas en el centro para poder ofrecer una serie de pasos; por un lado, de peticiones hacia la política, redes de apoyo con su contexto social y comunitario y, por otro lado, hacia la formación y el desarrollo profesional en relación a la diversidad. En este proceso de estudio colectivo en relación a la formación y el desarrollo realizado por toda la comunidad, deberían aparecer estrategias nuevas que transformen las prácticas pedagógicas hacia procedimientos didácticos más inclusivos. Todo este camino estará enmarcado de una reflexión conjunta y una evaluación continua que vaya esclareciendo los progresos de las distintas metas establecidas. En palabras de Fernández et al. (2022);

Todo proceso de transformación y mejora necesita contar con un análisis desde la comunidad educativa sobre el “punto de partida” respecto a las posibles barreras que estuvieran limitando dicha aspiración y sobre las fortalezas o apoyos existentes para él, lo que facilita la toma de decisiones informadas y consensuadas en las comunidades sobre los pasos a seguir en el camino hacia el desarrollo de una educación más inclusiva (p.4).

Podemos decir, que existen barreras culturales cuando los conceptos, el lenguaje utilizado excluye, etiqueta o se demarca a unas personas como un grupo y a otras como miembros de otro al que hay que realizarles adaptaciones curriculares basándose en un diagnóstico estático que condiciona el futuro de las personas mediante su clasificación, estableciendo diferencias con respecto al resto de personas. Profesionales que hablan de educación especial, realizando una clasificación en la propia educación y en la que de forma implícita se categoriza al alumnado, cuando solo debe existir una única educación, en la que aprendamos a respetar, convivir con la diferencia y se contemple a todos y a todas. Y no solo estamos hablando del lenguaje que, aunque sin duda es muy importante, no es suficiente. Estaríamos hablando de centros que no acogen la diferencia y que además es contemplada como un problema y una dificultad para el buen desarrollo de su clase, así como para el aprendizaje del propio alumnado y el resto de sus iguales. Comunidad educativa que por el mero hecho

de permitir el acceso de cierto alumnado en su centro ordinario ya consideran están siendo inclusivos, nada más lejos de la realidad. Espacios caracterizados como nos expone Rappoport y Echeita (2018) por el establecimiento de un “sistema de apoyo de tipo restrictivo o individualizado” (p.4) mediante las tan conocidas aulas específicas.

Comunidad educativa que “no tiene arraigado valores fundamentales de una educación inclusiva, como “igualdad, equidad, acceso, presencia, participación, éxito o aprendizaje, respeto, diálogo, cooperación los principios rectores de las políticas, planes y programas y de las prácticas educativas” (Ayala, 2023, p.181).

Nos encontramos ante centros con una estructura jerarquizada, muy diferente a una cultura inclusiva inmersa en una estructura democrática, bajo un liderazgo distribuido y relaciones horizontales. Una cultura inclusiva donde se forja y enriquece de las aportaciones y apoyo de las familias, de las instituciones y entidades locales, de la ciudadanía en general, pues sus puertas están abiertas al contexto como recurso de aprendizaje. Una comunidad en la que los acuerdos, la toma de decisiones son consensuadas y en la que se encuentran representados todos los miembros de la comunidad.

Tanto la sociedad como los profesionales de la educación deben hablar y mantener diferentes diálogos en relación a los retos planteados para conocer qué sociedad queremos y, por tanto, qué educación necesitamos. Es el momento de la transformación, pero para ello, ha de existir un sentimiento conjunto para poder luchar todos y todas en un mismo sentido y, por supuesto, dentro de estos planteamientos, deben quedar recogidas las voces, los sentires y los deseos de los infantes y el resto de la comunidad.

Por último, profundizaremos en relación a las **barreras didácticas**: éstas hacen alusión a la acción, a la forma de hacer de la práctica docente en el aula o espacios comunes de la escuela (metodología, organización de espacios y tiempo, recursos utilizados, coordinación entre profesionales), así como las actividades desarrolladas por el centro educativo (Fernández et al., 2022).

Una de las mayores barreras didácticas es la diferencia entre la teoría y su puesta en práctica en los centros educativos. Cuando leemos distintas autorías que realizan publicaciones con respecto a la inclusión, vemos como las metodologías son inclusivas, muestran casos concretos donde se muestran procesos inclusivos, concluyendo que en los centros se vive la inclusión. Sin embargo, la mayoría de las aulas distan mucho de ser inclusivas ¿en qué nos estamos equivocando? no puede existir tanta diferencia entre lo que sabemos que se debe hacer y lo que finalmente se hace.

Aunque la literatura académica engalana sus palabras reflejando la cooperación, en las escuelas, la realidad de las mismas es que la educación sigue basada

en la competitividad. Sin embargo, desde los espacios sociales y laborales se busca y se requiere habilidades cooperativas. No es posible hablar de inclusión sin hablar de cooperación, donde cada persona aporta lo que tiene y con ayuda, todos y todas pueden dialogar, trabajar y construir aprendizajes gracias a la interacción. Aula en la que se fomenta y trabaja como comunidad (López-Melero, 2011) donde toda persona se aprecia como parte de la misma y, por lo tanto, es contemplada en las aportaciones, en la participación y a la hora de recibir apoyo de sus iguales para aprender conjuntamente. En un clima de aula que carece de confianza, existe miedo a equivocarse, ya que no se fomenta que entre todos y todas conformen esa comunidad de apoyo, en la que como miembro de la misma tienen la corresponsabilidad de apoyar al resto en caso necesario. De acuerdo con Ramírez y Escorcía (2007) se trata de “visibilizar una letra que ya no marca ni etiqueta, sino que contiene cuatro brazos para abrazar desde el intercambio de experiencias para construir colectivamente. Lo anterior sólo es posible al generar ambientes surgidos a partir del consenso, en el diálogo abierto, la confianza y sin prejuicios” (p.106).

Es preciso escuchar y conocer al alumnado para poder ajustar el currículum para todos y todas, pero para ello es necesario que este sea flexible y no signifique una adaptación del mismo. Un ajuste sin reducir, ya que dichas modificaciones pueden producir a su vez nuevas barreras. Además, el que un grupo-clase trabaje lo mismo al mismo tiempo, también produce dificultades para muchas de las personas que intervienen en dicho proceso. Hablamos de un profesorado que en vez de reflexionar en y sobre la acción de su práctica educativa con el objetivo de mejorarla se centra en las dificultades y peculiaridades del alumnado sin mejorar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con autorías como Alba et al. (2015) “las dificultades de los estudiantes para acceder al aprendizaje podrían no tener tanto que ver con sus propias características y capacidades personales, como con la propia naturaleza inflexible de los materiales y métodos de enseñanza utilizados, que no conseguían responder a la amplia diversidad del alumnado” (p.93). Las actividades siguen siendo poco diversificadas, poco polivalentes, poco personalizadas y, en general, poco enriquecedoras para parte del alumnado. Y en el mejor de los casos, están personalizadas las actividades y, sin embargo, se basan en una calificación y una evaluación poco acorde a las mismas. Una evaluación que no permite al alumnado analizar y reflexionar (autoevaluación) sobre su propio aprendizaje, sus logros y retos por alcanzar, contemplando sus ritmos y necesidades a nivel personal. No hay mayor enemigo para la inclusión que aquellos profesionales de la educación que se siguen nutriendo de creencias, ideas y prácticas obsoletas centradas en la clasificación y trato diferenciado entre el alumnado. Un profesorado desde una visión inclusiva es aquel que deja de ser reproductor de información y pone en marcha metodologías que permitan que el alumnado construya su propio cono-

cimiento y donde prima una comunidad basada en valores democráticos, donde la cooperación, la escucha, la tolerancia, las aportaciones y las diferencias de todas las personas son vistas como un enriquecimiento para mejorar la calidad de la educación que ofrecemos al alumnado.

Hablamos de barreras didácticas cuando no se favorece la interacción no solo entre el alumnado, sino con el propio profesorado, donde el conocimiento se construye conjuntamente y unas personas aprenden de otras, sin jerarquías y bajo una comunicación dialógica y democrática. Se hace arduo eliminar estas barreras didácticas si no existe por parte de los/as profesionales una continua reflexión sobre su quehacer docente, si como nos comenta Clavijo-Castillo y Bautista-Cerro (2022) no permanecen en alerta “a las diversas formas de aprender, revisar lo planeado y ejecutado” (p.62).

Así mismo, y para finalizar, se crean barreras cuando no se contempla en los aspectos organizativos, de gestión, didácticos, a todos los miembros de la comunidad (alumnado, profesorado, familias, PAS, ...) y no se establece relaciones, comunicación y trabajo conjunto con los diferentes agentes contextuales (entidades locales, asociaciones, ayuntamiento, ONG).

Para finalizar y de forma resumida, ofrecemos los ocho ítems que Echeita (2017) nos ofrece sobre las condiciones y políticas necesarias para poder avanzar hacia la inclusión (Ver Imagen 2):

Imagen 2.

Ocho ideas para avanzar hacia la inclusión.



Fuente: Elaboración propia basada en Echeita (2017).

1. Que la visión de toda la comunidad sea tenida en cuenta y se sustente en valores y principios inclusivos, como; responsabilidad por mejorar y garantizar los derechos de todas las personas que forman nuestra sociedad sin distinción entre ellas bajo una justicia social, eliminando las desigualdades de partida o trato diferente.
2. Una continua reflexión compartida sobre lo existente, lo establecido y puesto en práctica, fomentando una cultura sustentada en valores democráticos y trabajo compartido por alcanzar una educación en la que se incluya a todas las personas.
3. El desarrollo de un liderazgo interno seguro desde tres vertientes que permitan mantener una cultura inclusiva, como: liderazgo pedagógico, distribuido y un liderazgo para la justicia social (Bolívar et al., 2013).
4. Desarrollar culturas, políticas y prácticas colaborativas en el centro educativo, con otros centros y entre los miembros de la comunidad educativa (profesorado, familia, alumnado y entorno).
5. Que el profesorado disponga de la formación necesaria y sea consciente de que todo el alumnado tiene la capacidad de aprender y que ello dependerá de su puesta en práctica.
6. Que el profesorado de todas las etapas educativas reciba en su formación inicial las competencias necesarias para ofrecer una educación inclusiva.
7. Un profesorado que sea capaz de escuchar de forma activa al alumnado, que se ponga en el lugar de la otra persona y hacer que su alumnado confíe en sus capacidades para implicarse en el proceso de aprendizaje o expresar las dificultades con las que se encuentra para que pueda ayudarle.
8. Los miembros del equipo educativo han de hacer posible un desarrollo institucional cuya planificación y coherencia le permita establecerse y mantenerse en el tiempo independientemente de las diferentes amenazas que pueda sufrir, posibilitando el ajuste ante los cambios que puedan acaecer en su contexto.

Todo ello es posible para todos los centros educativos y todo el personal docente siempre que existan procesos de formación continua, acompañamiento, guía y apoyo institucional. No solo es importante eliminar barreras, sino hacer de esas barreras facilitadores que respondan a la equidad (Echeita, 2017).

3. Los apoyos educativos como respuesta a la diversidad

Antes de comenzar a explicar los apoyos educativos en el aula, quisiéramos explicitar que el/la docente debe partir de una serie de principios (Tolimon,2005) que favorecen la atención de todo el alumnado del aula:

1. Buscar las cualidades positivas del estudiante. Cada niño y cada niña puede destacar en una cualidad concreta, si aún no la ha visto en algún alumno o alguna alumna debe observar y conocerlo/a mejor. Es importante resaltar ante la comunidad educativa estas potencialidades para que puedan ser usadas por el/la pequeño/a en la consecución de otras.
2. No dejar que lo que anda mal estropee lo que funciona bien. No podemos dedicar todas nuestras sesiones de clase en intentar remediar lo que no se le da bien, debemos alternar con actividades que les resulten motivadoras e interesantes y les haga sentirse capaces.
3. Prestar atención a la relevancia. Es necesario que el alumnado tenga aprovechamiento de cada clase, cada día, es por ello que el docente deberá proveer de temas relevantes, interesantes, estimulantes y de utilidad para todos y todas cada día.
4. Favorecer el aprendizaje significativo. Ayudar al alumnado a comprender lo global del tema, para que así cada discente pueda ir construyendo en función de sus experiencias previas, sus intereses y capacidades, ofreciendo un andamiaje de significado estructurado.
5. Enseñar elevando el nivel. Ofrecer tareas con diferentes grados de dificultad, dado que conseguir la realización de las tareas es lo que nos hace sentirnos competentes ante el logro de una acción que en principio pensábamos que no íbamos a poder lograr, mucho más enriquecedor que una palmadita en la espalda o un elogio.
6. Utilizar diversas vías de aprendizaje. Una misma actividad puede ser realizada y presentada desde diferentes canales: auditivo, visual y kinestésico. Utilizar varias vías puede hacer que el alumnado sea más reactivo y comprenda mejor la misma. La neurodidáctica apuesta por ofrecer diferentes recursos, representaciones y posibilidades de participación para poder acceder a todo el alumnado, y así se vean reconocidos y atendidos desde su diseño. Así mismo, el trabajo en equipos heterogéneos se convierte en un gran apoyo educativo para la labor docente a la vez que un enriquecimiento para el alumnado, donde se trabaja valores como el respeto, la empatía, la ayuda y conocer las potencialidades que cada uno tiene.
7. Mirar con afecto. Alguien que nos quiere como somos y nos imagina como podríamos ser. Es importante tener siempre altas expectativas hacia todo el alumnado, siempre desde el respeto a sus individualidades.

Todas aquellas acciones que se llevan a cabo en un centro educativo para atender a las necesidades de todo el alumnado, así como aumentar la capacidad de atenderlos es el apoyo educativo (Booth et al., 2002). No existirá una enseñanza de calidad si un niño o una niña no se enriquece de aprendizaje. El apoyo se torna imprescindible en la actividad docente para poder abastecer los intereses y necesidades que a diario emergen en las aulas.

En este sentido, Rojas y Haya (2018) exponen que “el apoyo engloba todas las actividades que aumentan la capacidad de un centro para dar respuesta a la diversidad del alumnado, entendiendo que las acciones no parten de un grupo de personas exclusivamente, por ejemplo, especialista o expertos, y tampoco se dirigen a algunos niños en particular- aquellos que son valorados con NEE o NEAE, es decir, cambia el objeto de apoyo, cambian los actores, así como las funciones que son importantes para la mejora global de la escuela” (p.72). De modo que, los centros no deben seguir realizando apoyos con una visión focalizada en el alumnado etiquetado como problemático, difícil o con dificultades, convirtiéndose en programas y profesorado específico para alumnado vulnerable en exclusividad (Sandoval et al., 2012).

El MEC (1990) define el apoyo como: “(...) la entera variedad de estrategias educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal a lo largo de un dilatado campo de prácticas educativas, algunas de las cuales las realiza el profesor ordinario en su grupo clase, mientras que otras requieren la intervención de profesionales especializados” (pp. 18-19). Aunque nos gustaría recordar que las figuras de apoyo pueden ser desde un igual hasta un/a tutor/a, profesorado de pedagogía terapéutica, profesional de audición y lenguaje, trabajadores sociales, familias, es decir, todas las personas que componen la comunidad educativa. Desde esta perspectiva en la que se contempla el apoyo, por supuesto dentro del aula, con toda la comunidad como agentes implicados, se deja de lado el apoyo individualista que en el mejor de los casos lo que hace es que el alumnado se sienta señalado y separado del resto. Para realizar esto es necesario crear redes de colaboración dentro y fuera del centro, así como una estrategia de organización dentro y fuera de los centros que posibilite la atención a todo el alumnado dentro de su aula. En la Imagen 3 podemos observar cuales son las funciones del apoyo educativo que podrán realizar las personas participantes en el mismo: profesorado, profesionales del apoyo, estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad.

Imagen 3.
Funciones del apoyo educativo



Fuente: Elaboración propia, en base a (Rojas y Haya, 2018)

A continuación, se presentan diferentes apoyos que podemos encontrar-nos en el centro escolar, así como la organización de diferentes estrategias para facilitar una atención a la diversidad. Desde los principios que comparten las autoras (Booth et al., 2002; Rojas y Hayas, 2018; Sandoval et al., 2012; Tolimson, 2005) de éste trabajo, se entiende que el apoyo siempre será realizado dentro del aula y como enriquecimiento, acompañamiento y disfrute de todo el alum-nado (Ver Imagen 4).

Imagen 4.
Ejemplos de apoyos.

Apoyo Individual	Apoyo Institucional
Diversidad: plantea dificultades en la escuela	Diversidad: oportunidad para revisar los procesos y dinámicas escolares
Orientado a la reeducación, al desarrollo individual de los aprendizajes	Orientado a la mejora escolar
Responsable: especialista/s	Responsable: miembros de la escuela
Funciones profesionales: intervención terapéutica o rehabilitadora, evaluación diagnóstica, asesoramiento	Funciones profesionales: dirigidas al desarrollo profesional y la promoción de la participación en los centros
Destinatarios: alumnado con NEAE o NEE, y el profesorado o las familias afectadas	Destinatarios: centro escolar (familias, profesionales y alumnado), entidades locales.
Objeto de análisis: alumnado con dificultades o limitaciones de aprendizaje	Objeto de análisis: currículum y organización escolar, procesos y dinámicas que obstaculizan el acceso, el aprendizaje y la participación del alumnado
Metodología: jerárquica	Metodología: colaborativa (procesos dialógicos como herramienta)

Fuente: Elaboración propia, en base a (Rojas y Haya, 2018)

Entendiendo que los apoyos acontecen desde dentro y fuera de la escuela, entre centros, profesionales, niveles, grupos y etapas, ha de ser diseñado para poder ofrecer todos los recursos necesarios a disposición de quienes lo necesiten, de esta forma podemos contemplar según Rojas y Haya (2018) los siguientes tipos:

A. Dirigido a la comunidad

Donde la participación de todas las personas pertenecientes a la misma se realiza con carácter democrático, pudiendo ofrecer sus aportaciones para tomar decisiones de forma consensuada en función de las argumentaciones ofrecidas y no bajo condiciones de poder, con una visión de apoyo mutuo y actuación colectiva, evitando el individualismo. Una cultura de participación en la que no se ciñe a las meras actividades escolares o extraescolares, sino que toda la comunidad educativa interviene en la gestión, organización y proceso de aprendizaje que se llevan a cabo en el centro educativo.

Para llevar a cabo un apoyo comunitario, tenemos que tener en cuenta que es necesario (Parrilla et al., 2013):

- * Fomentar y visibilizar tanto en el profesorado como en el alumnado la importancia de un cambio en la comunidad con el objetivo de mejorar la misma hacia contextos más inclusivos. Para ello, se requiere el compromiso de las personas implicadas en dichas acciones de forma conjunta e ir analizando dicho proceso para intervenir si fuera necesario en su mejora.
- * Impulsar la colaboración con otros centros educativos cercanos y que se encuentren ante las mismas necesidades educativas, formando una red inter-escolar que les permitan enriquecerse mutuamente.
- * Ampliar los canales de colaboración y estrategias en busca de una educación inclusiva en toda la localidad. Para ello, trabajarán de forma conjunta tanto la red de escuela mencionada anteriormente como los servicios y agentes locales.

Al trabajar en red se opta por conocer, comprender y ajustarse a la realidad para poder construir metas comunes desde diferentes miradas, para ello es necesario que todas las personas que la conforman se vean beneficiadas de dicha red.

B. Entre escuelas

Además de las redes llevadas a cabo por la comunidad deben existir diferentes conexiones internas desde los diferentes agentes que pueden trabajar

conjuntamente en las diferentes actividades y experiencias que se realizan en el centro, en el que el apoyo se convierte en un asesoramiento docente que enriquece el aula de técnicas, alternativas y experiencias que favorezcan el trabajo conjunto, así como la inclusión de todo el alumnado. En línea a esto, Muntaner (2009) nos muestra ocho puntos de gran importancia para llevarlo a cabo:

- Tomar el apoyo como un recurso importante para atender a la diversidad.
- Hacer posible la diversificación del proceso de aprendizaje.
- Flexibilizar la organización y dinámica de clase.
- Considerar el apoyo como generador de ideas, estrategias y propuestas alternativas para el aula.
- La evaluación debe realizarse de forma conjunta entre tutoría y apoyo.
- El alumnado mejora su autonomía a la hora de trabajar gracias al apoyo.
- Para participar como apoyo, es el aula el lugar adecuado para ello.
- Construir desde el apoyo un cambio de actitudes y expectativas en el profesorado.

Crear una escuela inclusiva es un reto que exige un cambio de mirada, de prácticas y de estrategias que dicten mucho de las usadas de manera tradicional en las aulas, haciendo de ésta un espacio comunitario en el que todas las personas se reconocen y lo sienten suya.

C. Centro: Profesorado, alumnado y/o familias

En un centro educativo es necesario analizar y reflexionar de forma permanente sobre los apoyos que vamos ofreciendo y si verdaderamente estamos haciendo uso de dichos recursos y de la forma adecuada para favorecer escuelas y prácticas inclusivas.

- Apoyo entre iguales: En este caso es el alumnado quien ejerce la función de apoyo a otro/a compañero/a bajo la observación de una persona adulta para poder ser guiados ante situaciones de dudas. Dicho apoyo puede ser diverso en función de las necesidades del contexto y en diferentes niveles de complejidad en función de la edad, como puede ser; acompañar al alumnado de nuevo ingreso, como guía, apoyo y ayuda en el proceso de aprendizaje, mediadores de conflictos, etc. El aprendizaje entre iguales favorece el clima de convivencia tanto en el centro como en el aula, las habilidades sociales, la construcción de

conocimiento, la empatía, es un acompañamiento del desarrollo socio-emocional de sus iguales.

- Trabajo cooperativo y las parejas pedagógicas: son parte de los apoyos que pueden ofrecerse desde el centro y que trataremos en mayor profundidad en el capítulo 3.
- Grupos interactivos: se trata de una organización del aula en la que se divide al alumnado en 4 o 5 grupos, siendo estos heterogéneos en su composición (capacidades, habilidades, características personales, etc.). El profesorado diseñará diferentes actividades en relación a una misma temática para cada grupo y cada uno de esos grupos contará con un apoyo (familia, profesorado, asociaciones vecinales, alumnado de la universidad, miembro del AFA (asociación de familias de alumnado) o cualquier otro miembro de la comunidad) cuya función será motivarles, asegurarse que realicen la actividad y fomentar la ayuda entre iguales si algún/a alumno/a lo necesitara, favoreciendo el aprendizaje entre ambos discente, tanto el que explica (mejora la expresión, pensar cómo explicar el contenido, a ser empático/a, la ayuda entre el alumnado) como el que recibe la explicación. El profesorado estará en todo momento en el aula para solventar posibles dudas o cuestiones a los apoyos, además puede hacer uso de las aportaciones de dichos apoyos para realizar la evaluación tras las observaciones ofrecidas por las mismas.
- Los agrupamientos flexibles: es una estrategia que posibilita ofrecer respuestas a la diversidad de intereses y aprendizajes del alumnado flexibilizando la organización de las aulas, creando grupos reducidos de alumnado de cada clase, curso o nivel en función de sus intereses, motivaciones y aprendizajes (grupo personas expertas). Agrupando en función de los objetivos propuestos y de la naturaleza que las distintas actividades determinan, no sólo las estrategias didácticas más aconsejables en cada caso y los recursos más oportunos, sino también las distintas situaciones de aprendizaje y la composición de los grupos de alumnado, facilitando la enseñanza personalizada, creando interacciones sociales y aprovechando las situaciones de aprendizaje. Se podrán realizar trabajos en gran grupo, grupo medio, grupo pequeño o individual.

Aquellas personas que apuesten por una educación inclusiva y deseen analizar y conocer la realidad de su contexto para mejorar la calidad de la educación, pudiendo paliar posibles barreras existentes visiblemente o encubiertas, recomendamos analizar el Index for Inclusión elaborado por Booth y Ainscow (2016). Aunque se aprecia y es de valorar los avances alcanzados a lo largo de los tiempos, aún queda camino por recorrer hasta entender que no existe educación si no se contempla a todo ser humano y, para ello;

Resulta imprescindible avanzar hacia un paradigma educativo personalizado en el que ningún estudiante sea etiquetado ni excluido, porque construir una verdadera escuela para todos, sin excepciones, resulta justo y necesario (Sánchez et al., 2024, p. 64).

Referencias bibliográficas

- Aguilar, S. y Benítez, R. (2023). A la escucha de la maestra para conocer la realidad de la inclusión. En K. Álvarez y A. Cotán, *Educación, comunicar, sociabilizar en la heterogeneidad* (pp. 147-163). Dykinson.
- Alba, C.A., Zubillaga A., y Sánchez J.M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 89-100.
- Ayala, A., De Haro Rodríguez, R. y Serna-Belmonte, R. (2023). Barreras que menoscaban la inclusión en las culturas y políticas educativas del centro escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 179-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.560121>
- Benítez-Gavira, R., y Aguilar-Gavira, S. (2022). Mirada Inclusiva. La diversidad como características. *HUMAN REVIEW, Revista Internacional de Humanidades*, 13 (2), 1-12. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4522>
- Benítez, R. Y Aguilar, R. (2021). *Guía lenguaje por la inclusión*. <https://rodin.uca.es/handle/10498/24660>
- Benítez, R. y Aguilar, S. (2017). Eliminando barreras en el aprendizaje y la participación en la universidad. En J. E. Silva (Coord.), *Investigación, innovación y tecnologías: la triada para transformar los procesos formativos* (pp.719-725). Centro de Investigación e Innovación en Educación y TIC.
- Benítez-Gavira, R., Aguilar-Gavira, S. y Ballesteros-Regaña, C. (2019). En J. M. Fernández, A. López (coords.), *Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias* (p.127- 146). Octaedro.
- Benítez-Gavira, R., Aguilar-Gavira, S., y Sánchez-Calleja, L. (2019). Una experiencia para atender a la diversidad en la Universidad. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, (0), 76-96.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, (14), 15-60.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive*.

- Booth, T., Black-Hawkins, K., y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Calderón, I. y Habegger, S. (2017). *Educación, hándicap e inclusión. Una lucha familiar contra una escuela excluyente*. Octaedro.
- Calderón, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. En J. Palou, M. Fons y J.Cela (coords.), *Nuevos escenarios, nuevos aprendizajes* (págs. 34-41). Graó.
- Clavijo-Castillo, R. G. y Bautista-Cerro, M.J. (2022). Concepciones de docentes y gestores sobre las políticas, culturas y prácticas inclusivas en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*, 7(2), 57-77. <https://doi.org/10.33890/innova.v7.n2.2022.2002>
- Cuevas, M. (2012). *Ellos también tienen voz* [Tesis de maestría]. Universidad de Cantabria, Santander. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1604/Cuevas+Correa,+Marta.pdf;jsessionid=AACCCB6E6C-80F626FAD2CBFA8A772D54?sequence=1>
- Del Río-Naveillan, X. (2019). Infancia y derecho a la participación en el contexto educacional chileno. *Revista Saberes Educativos*, (3), 78-95.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (2), 99-118.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Fernández, M.L.M., Echeita, G., Simón, C., y Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la inclusión*. Plena Inclusión.
- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En J. Paredes y A. de la Herrán. (Coords), *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Síntesis.
- García-Barrera, A. (2023). El sesgo inclusivo del enfoque capacitista en la educación inclusiva. *Teoría de la educación*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, M.E., y Poy-Castro, R. (2019). Educación inclusiva barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23 (1), 243-263.

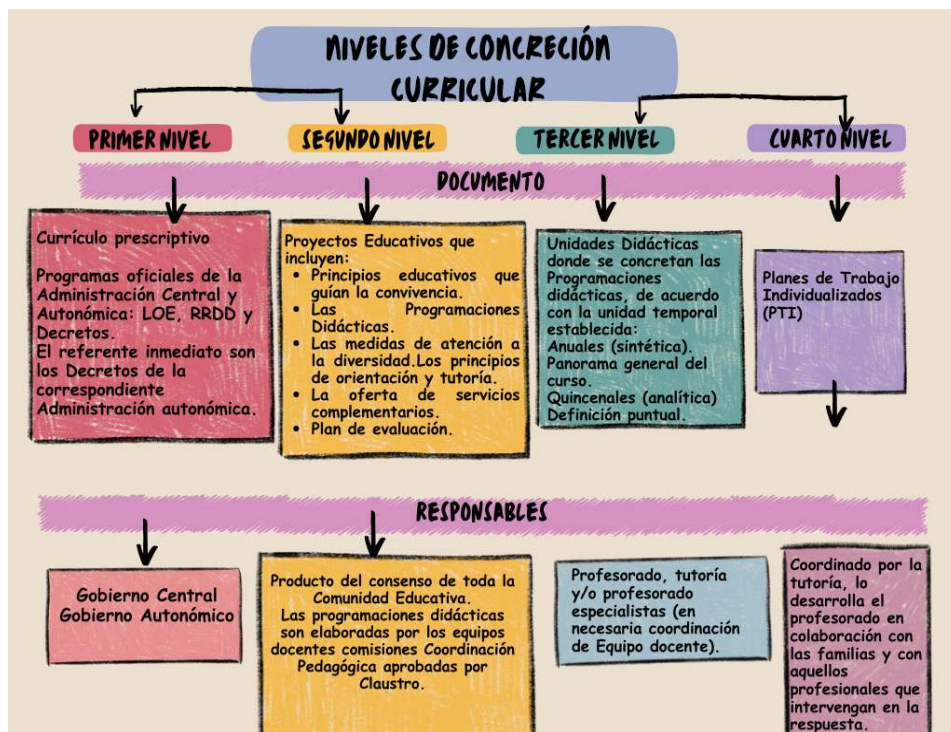
- Grande, P. y González, M.M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias Pedagógicas*, (26), 145-162.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, M^a V. Y Jenaro-Río, C. (2018). La Cultura, Pieza Clave para Avanzar en la Inclusión en los Centros Educativos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11 (2), 13-26.
- Harris, N. y Davidge, G. (2019). The rights of children and young people under special educational needs legislation in England: an inclusive agenda?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(5), 491-506. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1580923>
- Hartasánchez, G.J. (2002). Perfil dinámico de la cultura organizacional de los directivos públicos en México. *VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, celebrado el 8-11 octubre, en Lisboa (Portugal).
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, págs. 122868-122953.
- López-Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, (21), 37-54.
- M.E.C. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Servicios de publicaciones del M.E.C.
- Muntaner, J.J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Eduforma.
- Nikula, E., Pihlaja, P., y Tapio, P. (2021). Visions of an inclusive school—Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*, 28(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603>
- Ochoa-Cervantes, A. (2021). Escuchar a la infancia, la consulta infantil como mecanismo de participación para las niñas y los niños en el contexto escolar. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-18. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.7>
- Orozco, I.C. (2020). ¿Qué es la diversidad y qué aporta a un aula? Creencias docentes para una pedagogía inclusiva en educación primaria. En E.J. Díez y J.R. Rodríguez, *Educación para el Bien Común hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 386-392). Octaedro.
- Parrilla, M.A., Muñoz, M.A. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 15-31.
- Ramírez, A.B. y Escorcia, T.G. (2007). La diversidad en la infancia una mirada expedicionaria en la escuela. *Educación y ciudad*, (13), 99-114.
- Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas.

- Perspectiva Educacional*, 57(3), 3-27. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740>
- Rojas, S. y Haya, I. (2018). *Fundamentos pedagógicos de atención a la diversidad*. Universidad de Cantabria.
- Rojas, S. y Olmos, P. (2016). Los centros de Educación Especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 323-339.
- Sánchez, L., Benítez, R., y Aguilar, S. (2024). ¿Es inclusiva la legislación que regula la etapa de educación infantil en Andalucía? Descubriendo sus matices y contradicciones. En M. García, L. Alcántara, R. Benítez y A. Zarzuela (coords.), *Pensar y accionar la inclusión desde miradas diversas. El reto de la atención a las personas con dislexia* (pp. 53-66). Dykinson.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (Nº Extra 1), 117-137.
- Tacuri, V. G., y Fajardo, I. J. (2024). Ambiente de lectura: sensibilizador de la diversidad en la primera infancia. *Mamakuna*, (22), 22-35.
- Tomlinson, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. SAICF.
- Torres, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, (345), 88-110.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Vallejos, V. y Castro, L. (2023). Educación Inclusiva. Percepción de una comunidad Educativa. *Human Review. International Humanities Review*, 17(2), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4726>
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, (22), 41-60. <https://doi.org/10.35362/rie2201021>

Capítulo 2

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

En este capítulo se abordarán las programaciones didácticas, unidades didácticas y situaciones de aprendizaje. Para ello es importante tener en cuenta su contextualización, por ello, comenzaremos por explicar los niveles de concreción curricular. Existen cuatro niveles de concreción curricular (Ver Imagen 5) que van desde el currículum prescriptivo que emana del gobierno central y autonómico, hasta los planes de trabajo personalizado en los que se contempla al alumnado del aula. Cada uno de los niveles permite ajustar el currículo a la realidad de cada contexto, favoreciendo de esta forma una educación que dé respuesta a las características de cada comunidad, centro educativo y alumnado. De modo que, las programaciones didácticas son coherentes a la vez con el currículum prescriptivo y con las unidades didácticas y situaciones de aprendizaje que contemplan. A continuación, se presenta un resumen de los niveles de concreción curricular (Rodríguez, 2010):

Imagen 5.*Niveles de concreción curricular*

Fuente: Elaboración propia a partir de Rodríguez (2010).

1. Programación didáctica/ Propuestas pedagógicas

La programación didáctica es un plan de actuación por parte del profesorado que permite aunar la forma de organizar y desarrollar de forma coherente el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de su contexto social, familiar y escolar. Manifiestan los acuerdos o intenciones educativas a nivel de equipo, de ciclo o de departamento didáctico, de acuerdo a la etapa correspondiente, constituyendo un referente para la práctica educativa y la consecución de los objetivos, contenidos establecidos, criterios de evaluación, metodología, recursos utilizados y cómo atender a la diversidad inherente a todo grupo clase. De esta forma y de acuerdo con Dans y Varela (2022) “toda la comunidad educativa puede conocer las intenciones y las especificaciones de la acción didáctica. De algún modo el contexto donde se produce la enseñanza-aprendizaje influye en el propio diseño del plan educativo” (p.19). Son varias las funciones que cumple la programación (Gisbert y Blanes, 2013, p.4):

- Ayudará a eliminar el azar, lo cual no significa eliminar la capacidad de añadir nuevas ideas, corregir errores, rectificar previsiones, etc.
- Sistematiza y ordena el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Permitirá ajustar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

Una vez definido qué es una programación didáctica y sus funciones, veremos cuáles son las características que debe cumplir toda programación didáctica basándonos en la normativa vigente:

- * Importancia de las competencias clave: según la Orden del 30 de mayo, el desarrollo “de las competencias clave tiene un carácter necesariamente secuencial y progresivo, atendiendo a la singularidad de cada persona” (p.18), así como a los intereses, y motivaciones intrínsecas del alumnado como eje vertebrador de todo aprendizaje. En palabras de Hincapié y Clemenza (2022) las “competencias constituyen un conjunto de conocimientos cuyo propósito fundamental es el procesamiento y la aplicación de la información, habilidades que se refieren al saber hacer y a las actitudes coordinadas e integradas para lograr un real y efectivo aprendizaje” (p.109). El desarrollo de las competencias va a permitir al alumnado desenvolverse y dar respuesta a los diferentes retos o situaciones que vivencian en su día a día.
- * El juego como eje central y la experimentación: de acuerdo con la Orden del 30 de mayo de 2023, existe una serie de aspectos a contemplar en relación al juego, como son;
 - El juego junto a la experimentación, las interacciones y la comunicación que se producen en el contexto, son aspectos claves del aprendizaje.
 - El profesorado debe ofrecer propuestas de juegos con intención educativa, pero a su vez libres que permita al alumnado explorar, que provoque su interés, le asombre y le incite a participar e implicarse junto al resto de compañeros y compañeras, favoreciendo con ello las relaciones entre iguales.
 - Ofrecer los recursos y espacios pertinentes para que el alumnado pueda dar respuesta de forma activa a los retos que se le presentan, contemplando sus capacidades, competencias y toma de decisiones, favoreciendo un desarrollo de su identidad positivo.
 - Observar al alumnado durante el juego no solo permite al profesorado evaluar los aprendizajes del discente, sino los posibles cambios necesarios con respecto a los recursos o propuestas de juegos para mejorar futuras acciones educativas.

- La importancia del juego libre como herramienta para atender, respetar a la diversidad existente entre el alumnado, así como a la igualdad entre todos y todas desde un enfoque motor y sensorial.
- Generar ambientes y contextos de juego que inviten a descubrir, explorar y construir relaciones con los objetos como mediadores entre el yo, los demás y el mundo, permitan multiplicidad de respuestas, favorezcan la interacción, las muestras de afecto, el clima distendido y el placer por jugar.

Como bien nos expone la Orden, el conjunto de relaciones, las interacciones, las diversas experiencias de exploración, investigación e indagación en la que el alumnado se ve inmerso a través del juego, favorece su desarrollo integral a la vez que su aprendizaje. Así mismo, el Real Decreto 95/2022 expone “la observación, la escucha activa y el aumento progresivo de las actividades como otros de los aspectos favorecedores a contemplar” (p.10). De acuerdo con Andrey-Bernate (2021) el juego favorece el desarrollo de la psicomotricidad, pero también aspectos relevantes, como; el desarrollo socioemocional, cognitivo y corporal. En palabras de Andrade (2020) el jugar, de forma individual o grupal, “les permite tener la posibilidad de crear, expresar, sentir, observar, explorar, relacionar, representar, construir, resolver, proyectar, dialogar, interactuar y todo será factible a través de los juegos didácticos que pueden ser simbólicos o socializados” (p.135). En esta misma línea, contamos con la aportación de Mieles-Barrera et al. (2020), quienes exponen que la infancia a través del juego “establecen un repertorio de conductas flexibles que se ajustan tanto a las situaciones que son creadas por ellos como a aquellas con las que se encuentran y le ofrecen la oportunidad de dar rienda suelta a su imaginación” (p.249).

- * Atención a la diversidad: se convierte en uno de los principios fundamentales, a través del cual mejorar la calidad y equidad de la educación favoreciendo la inclusión de cualquier persona, independientemente de sus características personales, sociales, económicas, familiares, culturales, etc. en las aulas ordinarias. Se centra en contemplar desde el comienzo a la diversidad de alumnado que constituye un aula, flexibilizando la organización, los espacios, los tiempos y las metodologías, de forma que a la hora de programar se tenga en cuenta cada una de las peculiaridades y características, favorecemos con ello, el acceso, la participación y aprendizaje de todo el alumnado mediante la personalización del aprendizaje. Las programaciones didácticas deben incluir medidas y estrategias de atención a la diversidad, que permitan ajustar la enseñanza y evaluación a las necesidades y características individuales del alumnado. Para atender a las diferencias individuales del alumnado, garantizando los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de todo el alumnado, la Orden del 30 de mayo establece en caso necesario a lo

largo del curso los programas de refuerzo del aprendizaje y programas de profundización ante el interés o necesidad existente en el alumnado. De acuerdo con León-Ávila et al. (2020) “si bien, el acceso a la educación ha mejorado de manera considerable, el solo estar en el aula no significa aprender” (p.262). Es por ello que creemos que es importante que estos programas se incluyan en el aula de referencia y con acceso a todos los niños y todas las niñas desde distintos apoyos inclusivos dentro del aula.

- * Metodologías activas: el docente debe aplicar en su praxis métodos, técnicas y estrategias que promuevan una participación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son; el aprendizaje en equipo, la tutoría entre iguales, el trabajo por proyectos, todo ello desde el reto de incluir a todo el alumnado con el uso de diferentes estrategias y metodologías inclusivas. Estas metodologías activas, permiten caminar hacia una educación de calidad, favoreciendo un aprendizaje basado en la investigación, la interacción social, la resolución de situaciones reales, la creatividad, el pensamiento crítico, reflexivo, aspectos todos ellos fundamentales para el desarrollo de habilidades y competencias claves. Dichas metodologías tienen sus referentes, entre otras, en las escuelas Reggio Emilia, en la que se apuesta por el niño y la niña como protagonista.
- * Coordinación entre etapas educativas: se considera esencial una coordinación entre las personas profesionales de las diferentes etapas para facilitar el tránsito positivo del alumnado, no sólo en los saberes académicos, sino en el conocimiento de las peculiaridades y características del alumnado que transita, favoreciendo con ello el análisis y reflexión previa por parte del equipo docente para ajustar el contexto y su proceso educativo a todo el alumnado desde ese diseño previo de planificación. Contemplar la transición del alumnado entre las personas profesionales permite al alumnado aclimatarse con mayor facilidad a ese nuevo contexto, así como favorecer el entusiasmo y una motivación intrínseca hacia los nuevos aprendizajes (Parra, 2020a). No debemos olvidarnos como nos expone Parra (2020b) que, en la actualidad, el alumnado de infantil vivencia un cambio abismal al entrar en primaria cuando la organización en algunas ocasiones es mucho menos flexible y más individualizada, donde el juego y las tareas suelen ser más directivas, por lo que el tránsito en estas etapas es acuciante. Algunos de los aspectos a contemplar por parte de las personas profesionales que facilitan el tránsito, serían:
 - Establecer reuniones pre-transición y durante el inicio de la siguiente etapa entre profesionales de ambas etapas, de forma que puedan intercambiar información, impresiones, reflexiones y decisiones conjuntas con el objetivo de favorecer el bienestar del alumnado.

- Continuar con la metodología que se haya ido desarrollando en la etapa de infantil, como puede ser el aprendizaje basado en proyectos, favoreciendo con ello a su vez el mantenimiento de una metodología activa.
- Mantener agrupamientos flexibles y heterogéneos, favoreciendo con ello el aprendizaje cooperativo y la atención a la diversidad.
- Poner en práctica ciertas rutinas que se llevaban a cabo en infantil, como puede ser el desarrollo de asambleas iniciales o finales.
- Conocer previamente las nuevas instalaciones, así como un encuentro conjunto entre familias y alumnado, con el que tomar una primera toma de contacto con esas nuevas personas que formarán parte de su grupo-clase.
- Actividades previas a la transición en la que de forma lúdica fomenten el deseo en el alumnado por conocer el nuevo contexto.

Toda la comunidad educativa puede colaborar con su propio entorno comunitario para poder enriquecer dicha propuesta educativa. Así mismo, es imprescindible en el diseño de la programación atender a los distintos momentos y cómo van a participar las familias en la realización y ejecución de dicha programación. Como parte de la comunidad es importante incorporarlas en el proceso educativo y para ello, es fundamental escucharlas y contemplarlas para facilitar ese trabajo conjunto en la consecución de los objetivos. Debemos contemplar que la participación de las familias es “fundamental para el desarrollo cognitivo, socioemocional y académico” (Barahona-Cruz, 2023, p.2835) del alumnado a lo largo de toda su educación. Cuando hablamos de la participación familiar, no nos referimos en exclusividad a las familias pertenecientes a un grupo-aula, sino también a la asociación de familias del alumnado (AFA) que también constituyen un gran apoyo en la puesta en marcha de toda programación, aumentando con ello la red de colaboración intercentro. Una participación que favorece verdaderamente la calidad de la educación es aquella en la que se contempla a las familias en la toma de decisiones, contemplando sus aportaciones, reflexiones y conocimientos de forma continua mediante la creación de comisiones de trabajo. Como bien expone Mendoza-Santana y Cardenas-Sacoto (2022) no podemos reducir el concepto de participación familiar a la asistencia de las familias a las fiestas, actividades extracurriculares o asistencia a reuniones establecidas por el profesorado.

A continuación, se muestran los elementos que contiene una propuesta didáctica y las preguntas a las que debe de dar respuesta cada elemento. Para ello nos basaremos en la guía de asesoramiento que diseña la Inspección General de Educación en conjunción con la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y For-

mación Profesional, como herramienta de apoyo al desarrollo al Plan General de Actuación regulado en la Orden de 26 de julio de 2023:

Tabla 1.
Elementos que contiene una propuesta didáctica y las preguntas a las que debe de dar respuesta.

Apartados	Preguntas a responder
Descripción del equipo de ciclo:	¿Quiénes conforman el equipo de ciclo?
Marco legislativo:	¿Cuáles son las principales referencias legislativas que influyen en el desarrollo de la Propuesta pedagógica del área?
Introducción: conceptualización y características de la propuesta pedagógica, relación con el Plan de centro:	¿Cómo se relaciona la propuesta pedagógica con los objetivos/líneas estratégicas del Proyecto educativo/ Proyecto educativo asistencial? ¿Cuál es la finalidad y características propias de la propuesta pedagógica?
La concreción del currículo para los niños y las niñas del centro:	¿Cómo se relacionan los elementos curriculares de las áreas ? ¿Cómo se concretan los saberes básicos de las áreas por ciclo? ¿Y Para cada curso? ¿Cómo se distribuyen temporalmente los elementos curriculares a lo largo del ciclo? ¿Y del curso? ¿Qué elementos de los planes y programas se introducen (en caso de que proceda)?
La forma en que se incorporan los contenidos de carácter transversal al currículo:	¿Cómo se concretan los principios pedagógicos de la etapa? ¿Hay alguno especialmente relevante por estar vinculado a los objetivos generales del centro a través de planes y programas? ¿Cómo se concretan y llevan a cabo en la práctica docente?
La metodología que se va a aplicar:	¿Qué estrategias metodológicas se emplean?

Las medidas de atención a la diversidad:	¿Qué medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales se aplican en el desarrollo de la propuesta pedagógica?
El diseño y la organización de los espacios individuales y colectivos:	¿Cómo se distribuyen los espacios?
La distribución del tiempo:	¿Cómo se organizan los tiempos?
La selección y organización de los recursos didácticos y materiales:	¿Qué recursos y materiales se emplean para el correcto desarrollo de la propuesta pedagógica?
Los procedimientos de evaluación del alumnado, en consonancia con las orientaciones metodológicas establecidas:	¿Mediante qué técnicas e instrumentos se evalúa el área o ámbito? ¿Cuáles son los referentes de la evaluación? ¿Cómo se determina la calificación del alumnado?
Evaluación Inicial:	¿Cómo se concreta la evaluación inicial en la propuesta pedagógica? ¿Cómo afectarán los resultados de esta evaluación inicial a la concreción de la propuesta pedagógica de las áreas programadas?
Evaluación de la Propuesta pedagógica:	¿Cómo se ha desarrollado la propuesta pedagógica? ¿Se han conseguido desarrollar las competencias específicas propuestas? ¿Se ha cumplido con la temporalización? ¿Se ha aplicado la metodología apropiada? ¿ Los criterios y procedimientos de evaluación han sido los pertinentes? ¿Se han aplicado pautas DUA? ¿Se ha ajustado la propuesta a las características del alumnado? ¿Se han llevado a cabo las actividades previstas? .

Fuente: Elaboración propia a partir del Plan General de Actuación (2023)2.

2. *¿Qué es una unidad didáctica?*

Las Unidades didácticas (en adelante UD) son un conjunto de procedimientos y técnicas que enlaza la propuesta del Centro con el quehacer del día a día. Hace referencia al proceso dinámico de enseñanza-aprendizaje, articulado y completo que permite ajustar la planificación para un grupo de alumnado concreto. En palabras de López (2020) “es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un elemento de contenido (o varios contenidos relacionados) que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad” (p.9).

Al mismo tiempo es, soporte didáctico que dirige lo que vamos a hacer en el aula, hacia dónde hay que ir y sobre todo cómo hay que hacerlo, es decir, hace posible y viable los contenidos y disposiciones del centro. Tras conocer al alumnado, así como a su contexto, desde la UD se establece, relaciona y concreta temporal, espacial y técnicamente, el conjunto de actuaciones dirigidas al logro de unas determinadas metas educativas, planificamos los aprendizajes, los contenidos, los objetivos, las actividades de enseñanza-aprendizaje, organizamos los espacios, los tiempos, las orientaciones metodológicas y didácticas, así como las actividades para la evaluación (Gallego, 2004; Rodríguez, 2010).

Autorías como López (2008) la asemeja a “un puzle curricular en el que cada pieza está y encaja perfectamente en su correspondiente sitio. Es un sistema de elementos que dota al proceso de enseñanza-aprendizaje de una estructuración necesaria para que la educación sea pertinente y de calidad” (p.85). De forma general, López (2020) ofrece una serie de puntos a través de los cuáles recoge el valor de toda unidad didáctica:

1. Son un medio de concreción de la programación didáctica.
2. Integra los elementos de la programación docente para periodos pequeños de tiempo.
3. Desarrolla las actividades de enseñanza-aprendizaje que se ejecutarán en clase.
4. Se subdivide en sesiones y se orienta hacia la consecución de objetivos y competencias.
5. Su diseño está adherido al contexto del aula.
6. Aportan coherencia y significado al proceso de enseñanza-aprendizaje. (p.9)

2.1. Apartados que componen una unidad didáctica ¿cómo se realiza?

Durante el desarrollo de este apartado especificaremos y desarrollaremos cada uno de los apartados que constituyen una UD (Ver Imagen 7) y que concreten el ajuste realizado al grupo clase al que va dirigido, ayudando a incluir la realidad de clase en la planificación de los aprendizajes:

En primer lugar, se ha de recordar el carácter globalizador de la etapa, por lo que es favorable detallarla dentro de la misma.

Imagen 7.

Apartados para el diseño de una unidad didáctica



Fuente: Elaboración propia a partir de Berritzegune (2020).

A. Título establecido

El título que se le asigne a la UD debe reflejar y ofrecer a la persona lectora de forma clara el tema que se trabajará con el alumnado.

B. Justificación y descripción de la unidad didáctica

Como punto de partida es necesario justificar el motivo de elección del tema. El mismo deberá partir de los intereses manifestados por el alumnado y acomodado por el profesorado. Así mismo, deberá expresar la relevancia e im-

portancia de la puesta en marcha de dicha UD, cómo da respuesta a las diversas áreas de infantil en base a la normativa de dicha etapa, así como dar a conocer de forma breve los diversos apartados y aspectos más relevantes de la misma.

C. Contextualización

Toda UD permite desarrollar la programación de aula ajustada a las inquietudes y necesidades de un contexto determinado. Por ello, es necesario tener en cuenta la diversidad de alumnos y alumnas a la que va dirigida, sus características personales, psico-evolutivas, situación económica, cultural, recursos con los que se dispone...

D. Objetivos y principios de procedimiento

Este apartado contiene los objetivos o principios de procedimiento en función de qué esperamos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son dos formas distintas de entender la enseñanza. Es por ello que dedicaremos el apartado a explicar ambas formas de realizarlo.

- **Objetivos**

A través de este apartado se da a conocer los conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que se espera que el alumnado alcance mediante la citada UD, siempre respetando la etapa y su nivel madurativo. Según el Artículo 7, Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, para ello, tendremos en cuenta los objetivos generales de la etapa y de las áreas (Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad). La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir (para las autoras de este libro <<construir>>) progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.
- Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir (para las autoras <<desarrollar o crear>>) progresivamente pautas elementales de con-

vivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

- Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.

- Principios de procedimiento

Los principios de procedimiento son sobre todo un modo diferente de entender la enseñanza, además de una forma distinta de realizar una programación didáctica.

No es cuestión de pre-especificar unos buenos resultados para posteriormente comprobarlos, sino comprender las posibilidades de acercamiento de los contenidos al alumnado valorando el procedimiento y calidad con la que se realizan las actividades que el profesorado quiere desarrollar en su aula. Al reconocer los principios de procedimiento y trabajar desde estos, estamos valorando de forma fehaciente la importancia de un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en los procesos en lugar de en los resultados. A continuación, en la Tabla 2, se muestra un ejemplo de los mismos (Alcaraz et al., 2019):

Tabla 2.
Ejemplo con teorías y principios de procedimiento

Teorías	Características de nuestras actividades
Conflicto Cognitivo (Piaget)	Deben hacer dudar al alumnado
Aprendizaje significativo (Ausubel)	Deben comenzar con un espacio para activar los conocimientos previos
Zona de desarrollo próximo (Vigotsky)	Crear grupos heterogéneos Debemos plantear tareas cooperativas en las que deban ayudarse
Aprender haciendo (Dewey)	Deben ser prácticas y permitir al alumnado experimentar Dar al alumnado un papel activo en el aprendizaje
Etapas del desarrollo (Piaget)	Deben ser manipulativas y favorecer la exploración a través de los sentidos
Teoría del descubrimiento (Brunner)	Permitan actuar de forma autónoma y descubrir por sí mismos/as la realidad que les rodea
Monstessori	Usar materiales de la vida cotidiana y distribuirlos a su alcance

Fuente: Alcaraz et al. (2019)

E. Contenidos de la unidad didáctica

En este apartado se debe especificar el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que el alumnado debe aprender. Los contenidos tanto conceptuales, procedimentales y actitudinales establecidos en la UD deben permitir alcanzar los objetivos didácticos propuestos.

- Los contenidos conceptuales (Saber): hace referencia al conocimiento sobre hechos, datos o conceptos. Son estáticos, es decir, en su formulación no incluyen ningún tipo de acción por parte de la persona.
- Los contenidos procedimentales (Saber hacer): en relación a las destrezas y técnicas. Se trata de llevar a la práctica, ejecutar aquello que se ha tratado anteriormente desde un punto de vista conceptual. Hace referencia a las acciones, la forma de afrontar y resolver cualquier situación para alcanzar algo.
- Los contenidos actitudinales (sentir, saber ser y estar): relacionado con los valores (la solidaridad, la empatía, el respeto, la responsabilidad, ...), actitudes (predisposición) y normas (reglas de organización, comportamiento) establecidas que facilitan la convivencia social. Ejemplos: participación en diversas actividades realizadas, aceptación de las normas de clase o de juego, respeto hacia las diferencias individuales, ...

Así mismo, cada una de las fases de la UD debe contemplar el desarrollo de los temas transversales.

F. Secuenciación de actividades

Hace referencia al conjunto de actividades diseñadas para aplicar los contenidos y alcanzar los objetivos propuestos. En toda UD debe existir actividades de inicio, desarrollo y cierre. En todas y cada una de las actividades debe existir una relación entre sí, evitando actividades inconexas. Para el desarrollo de las mismas es necesario establecer previamente y especificar en cada actividad, el espacio, los recursos necesarios y la previsión del tiempo establecido para su desarrollo, siempre bajo el criterio de flexibilidad. También es necesario organizar cómo será el agrupamiento del alumnado, de forma que se lleve a cabo actividades individuales, en equipo o con el grupo-clase.

Imagen 8.*Principales fases de la secuencia didáctica*

Fuente: Elaboración propia

La actividad de inicio nos permite obtener información en relación a los conocimientos previos que el alumnado posee con respecto al tema que se va a trabajar. Nos ofrece la posibilidad de conocer de dónde partimos, favoreciendo un aprendizaje significativo en el alumnado, así como poder ajustar la unidad al grupo-clase, sus carencias, intereses e inquietudes. En esta actividad de partida es importante como docente fomentar la participación de todos y todas, lo que nos permitirá tener un mayor conocimiento de la diversidad de realidades, experiencias y conocimientos existentes en relación al contenido a trabajar. Otras de las finalidades, es captar su atención y fomentar la motivación e interés del alumnado sobre la temática.

A través de las actividades de desarrollo se pone en marcha el aprendizaje de aquellos contenidos desconocidos o que requieren de una mayor profundización por parte del alumnado y que previamente se han recogido en la fase inicial. El conjunto de actividades debe tener un diseño que favorezca en el alumnado el análisis crítico y reflexivo, la interactividad, la investigación, la exploración, la escucha, el diálogo, el trabajo cooperativo, la toma de decisiones. Aunque la mayor parte de las actividades nacen de la propuesta docente, algunas de éstas pueden surgir de los propios discentes, siempre que sean supervisadas, guiadas y orientadas por el docente para garantizar el valor educativo de las mismas.

En tercer y último lugar, se lleva a cabo la actividad de cierre, momento en el que el alumnado expresa todos los conocimientos que han construido a lo largo de la UD.

G. Metodología de la unidad didáctica

En este apartado se recoge de forma explícita el eje vertebrador de la acción educativa, es decir, cómo vamos a enseñar en el aula como docente. De acuerdo con Núñez (2002) “constituye el conjunto de criterios y decisiones que organiza la acción didáctica en el aula, papel que juegan los alumnos y profesores, uso de medios y recursos, número y tipo de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, etc.” (p.114-115). Para favorecer el aprendizaje del alumnado es importante llevar a cabo una metodología activa, donde exista implicación y participación del alumnado en la construcción de su conocimiento y donde el/la docente se convierta en un/a guía y facilitador/a de su aprendizaje, es decir, se tendrán en cuenta los principios que rigen la etapa de Educación Infantil y que desarrollaremos en el capítulo 3.

H. Recursos

Conlleva la decisión de qué elementos se van a utilizar para ayudar al alumnado en el aprendizaje, poniendo especial atención en ofrecer unos recursos tanto humanos como materiales que proporcionen las funciones que queremos de los mismos y que estén ajustados a todas las personas que intervienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, contemplando sus características personales y desarrollo del alumnado. Pueden ser de muchos tipos: bibliográficos, informáticos, salidas del centro, apoyos, etc.

I. Medidas para atender la diversidad

Se recogen todas aquellas acciones, recursos, apoyos que sean necesarios para poder ajustar las actividades a todo nuestro alumnado. Desde una mirada que entiende la diversidad, como: “a la gran cantidad de diferencias (biológicas, evolutivas, familiares, emocionales, sociales, ...) que presentan cada uno de los alumnos y las alumnas que hay en un aula de educación infantil” (Benítez y Aguilar, 2021, p.3).

J. Evaluación

Aunque en muchas ocasiones el profesorado suele utilizar el término “evaluación” como sinónimo de “calificación” (Álvarez, 2001; Santos-Guerra, 2003:

Alcaraz, 2015a, 2015b), centrando la evaluación a un proceso de control, de carácter sumativo y final, esto es un error. La evaluación supone un proceso de comprensión, de análisis, de investigación, que nos permite conocer todo lo que acontece en el aula y fuera de ella, con el objetivo de conocer al alumnado, valorar el desempeño y el logro de los aprendizajes, así como conocer las necesidades, causas o barreras que no han permitido alcanzarlos, pudiendo aplicar las modificaciones o los ajustes necesarios para ayudarles. Debemos recordar que “la evaluación ni trata de medir el aprendizaje, ni se obsesiona por controlar lo que se supone que aprende el-la estudiante. Se preocupa por el cómo, trata de controlar las condiciones en las que este se produce” (Alcaraz, 2015a, p.139), pues el sistema de evaluación de la UD debe ser coherente con la metodología didáctica utilizada.

Una de las características fundamentales de la evaluación es que debe ser global, continua y formativa. Global, pues hace referencia al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales y que han sido ajustados al contexto sociocultural del centro y a las características propias del alumnado; continua, donde el profesorado recogerá información a lo largo de todo el proceso en relación al desarrollo y aprendizaje del alumnado y; formativa, permitiendo mejorar los procesos de intervención educativa. Aunque en muchas ocasiones este carácter formativo es olvidado o se mantiene en un segundo plano, dicho proceso de reflexión de la propia práctica educativa es imprescindible para favorecer la calidad de la misma. Conlleva observar, analizar, reflexionar y a veces hasta cuestionarnos los objetivos, los contenidos, la metodología aplicada, los recursos utilizados, el agrupamiento del alumnado, la temporalización o cualquier otro aspecto establecido al comienzo de la UD. De acuerdo con Alcaraz (2015b) “la evaluación es aquella que se pone, no en contra, sino a favor y al servicio del aprendizaje de todos los agentes que intervienen en el proceso evaluador” (p.223), pues la evaluación formativa no solo favorece la práctica docente, sino que a su vez “genera en el alumnado motivación, autonomía, compromiso hacia las tareas y superación personal” (García y López, 2015, p.270).

Todo proceso evaluador requiere especificar las técnicas e instrumentos a utilizar, a través de los cuales se recogerán los indicadores a evaluar en el alumnado. Dichos indicadores nos permitirán conocer el grado de consecución alcanzado con respecto a los objetivos didácticos establecidos en la UD.

La principal técnica de evaluación en infantil es la observación. Para ello, podemos utilizar diferentes instrumentos, como son:

Imagen 9.

Instrumentos de evaluación.



Fuente: elaboración propia.

- **Lista de control o cotejo:** Registra una serie de ítems o elementos que hacen referencia a la ausencia o presencia de determinadas conductas o secuencia de acciones que pueden aparecer o no durante el proceso de observación y que el alumnado debería haber desarrollado durante la UD. Se caracteriza por incluir solamente dos indicadores, pudiendo ser: sí o no, correcto o incorrecto, presente o ausente, aceptable o inaceptable, lo logra o no lo logra, etc.
- **Escala de estimación:** Listado de rasgos en los que se gradúa el nivel de consecución del aspecto observado a través de una serie de valoraciones progresivas. Dicha escala de estimación puede ser mediante:
 - **Categorías:** cuando se desea conocer la frecuencia con la que el alumnado muestra una conducta o aspecto que se pretenda evaluar (Ejemplo: Siempre, a veces, nunca) o caracterización (Ejemplo: iniciado, en proceso, consolidado) de la conducta a observar.
 - **Numéricas:** Determina el logro y la intensidad del hecho evaluado. Se puede utilizar la escala de 1 a 4, de 1 a 5, de 1 a 6, o la más tradicional de 1 a 10.
 - **Descriptivas:** Incorpora en el instrumento una serie de frases descriptivas. Ejemplo: “Ofrece ideas, trae material y trabaja con

motivación” “Trabaja y trae el material, pero no toma iniciativas”
“Tiene buen trato con los demás niños y niñas” “Hace lo menos posible en la actividad”

- **Diario de clase:** permite registrar de forma abierta, periódica y detallada toda observación y experiencia que acontece en el aula y que el profesorado considera significativa a tener en cuenta para el proceso de aprendizaje, socialización, adaptación, cooperación, evaluación, etc. lo que conlleva a su vez un proceso de reflexión y de actuación por parte del profesorado en relación a la práctica docente y dar respuesta a todas aquellas observaciones registradas.
- **Registro anecdótico:** A diferencia de los anteriores, no se trata de un instrumento planificado, previsible con antelación, sino que nace de la observación directa y sistemática. En él se recogen aquellos acontecimientos, comportamientos, intereses, actitudes, expresiones que puede manifestar un/a alumno/a a nivel individual o el grupo clase y que surgen de manera espontánea e inesperada, pudiendo aportar información significativa para valorar actitudes, necesidades, progresos, etc
- **Las grabaciones y fotografías:** ambos recursos, no muy utilizados en la mayoría de las aulas de infantil, son de gran aporte según (García y López, 2015, p.287) “para salvar posibles deficiencias que van surgiendo a lo largo de la experiencia” educativa, evitando el olvido de las mismas y permitiendo una mayor profundidad de análisis. Permiten evaluar en proceso y evolución de enseñanza-aprendizaje y las interacciones entre discentes de forma detallada, compartir dicho análisis y reflexión con el resto del equipo docente enriqueciendo la profesión, así como dar a conocer a las familias el trabajo y la metodología aplicada y sus beneficios.

3. Situaciones de aprendizaje

A través de las situaciones de aprendizaje el profesorado diseñará diferentes actividades mediante las cuáles se trabajarán los diferentes elementos curriculares de las distintas áreas y a su vez se dará respuesta a una situación problemática o reto, mediante una metodología activa.

Las orientaciones metodológicas para el diseño de las situaciones de aprendizaje según el Decreto 100/2023, de 9 de mayo, en su artículo 7, son;

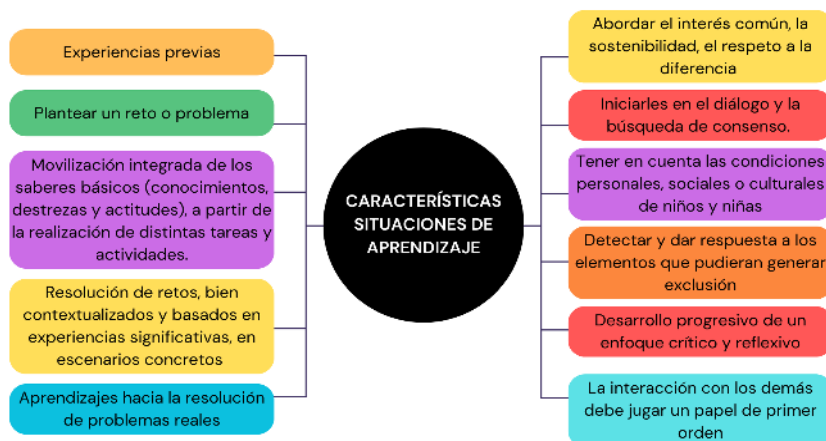
1. Las situaciones de aprendizaje implican la realización de un conjunto de actividades articuladas que los responsables de la impartición de

las distintas áreas llevarán a cabo para lograr que el alumnado desarrolle las competencias específicas en un contexto determinado.

2. La metodología tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partirá de los intereses del alumnado, favorecerá el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales mediante la utilización de enfoques orientados desde una perspectiva de género, al respeto a las diferencias individuales, a la inclusión y al trato no discriminatorio, e integrará en todas las áreas referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato.
3. En el planteamiento de las distintas situaciones de aprendizaje se garantizará el funcionamiento coordinado de los equipos docentes, con objeto de proporcionar un enfoque interdisciplinar, integrador (para las autoras inclusivo) y holístico al proceso educativo.

Como características principales de toda situación de aprendizaje y siguiendo las aportaciones de Prieto y Fernández (2022, p.25-26);

- Deberán partir de experiencias previas, contextualizadas y ser muy respetuosas con el proceso de desarrollo integral del alumnado en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta sus potencialidades, intereses y necesidades, así como las diferentes formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa.
- Deben plantear un reto o problema de cierta complejidad en función de la edad y el desarrollo del alumno o la alumna, cuya resolución creativa implique la movilización de manera integrada de los saberes básicos (conocimientos, destrezas y actitudes), a partir de la realización de distintas tareas y actividades.
- Favorecerán la transferencia de los aprendizajes construidos a la resolución de un problema de la realidad cotidiana del alumno o la alumna.
- En su diseño, se debe facilitar el desarrollo progresivo de un enfoque crítico y reflexivo, así como el abordaje de aspectos relacionados con el interés común, la sostenibilidad, el respeto a la diferencia o la convivencia, iniciándose en el diálogo y la búsqueda de consenso.
- De igual modo, se deben tener en cuenta las condiciones personales, sociales o culturales de niños y niñas, para detectar y dar respuesta a los elementos que pudieran generar exclusión.
- El profesorado y el personal educador y formador debe proponer retos que hay que resolver, bien contextualizados y basados en experiencias significativas, en escenarios concretos y teniendo en cuenta que la interacción con los demás debe jugar un papel de primer orden.

Imagen 10.*Características de las situaciones de aprendizaje.*

Fuente: Elaboración propia a partir de Prieto y Fernández (2022).

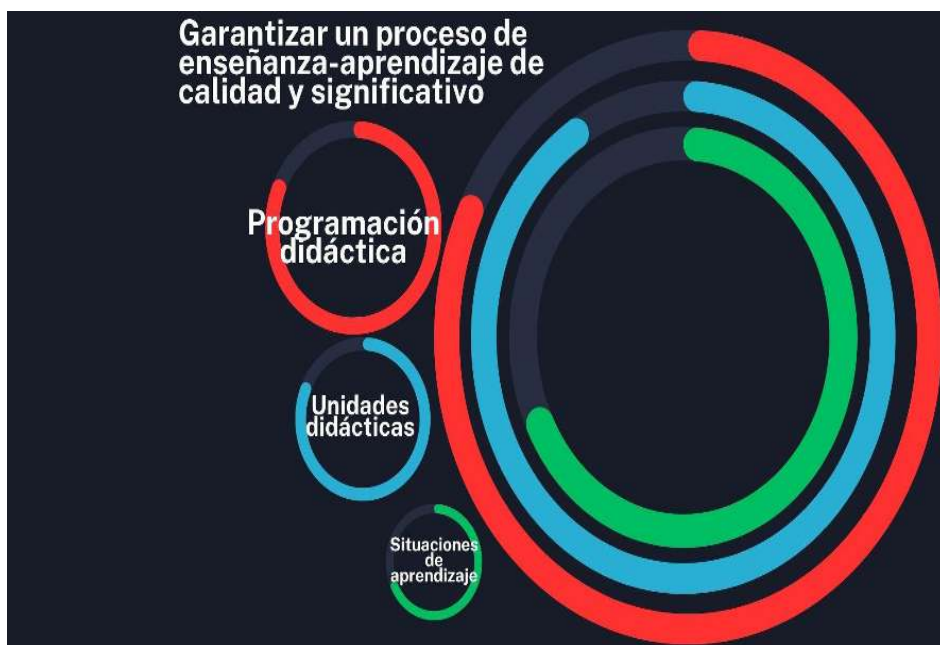
Los apartados que toda situación de aprendizaje debe recoger y que contribuyen a organizar dicha propuesta pedagógica por parte del profesorado, son;

1. **Localización de un centro de interés;** se requiere como punto de partida identificar una situación o temática que sea de relevancia para su vida diaria y a su vez sea motivadora para ellos y ellas.
2. **Justificación de la propuesta.** Teniendo en cuenta los objetivos establecidos para la etapa educativa, así como los principios pedagógicos, se debe argumentar la relevancia e importancia de la puesta en marcha de dicha situación de aprendizaje.
3. **Descripción sencilla y breve del producto final, reto o tarea que se pretende desarrollar.** En dicho apartado se debe ofrecer el reto a conseguir con la puesta en práctica de dicha situación de aprendizaje. A través de dicha actividad final, el alumnado tiene la oportunidad de dar a conocer todo lo que han aprendido a través de sus investigaciones, reflexiones e interacciones durante el desarrollo de las situaciones de aprendizaje. Es importante dejar explícito no sólo la actividad final a realizar, sino los materiales necesarios para su realización, así como el lugar en la que se desarrollará.
4. **Concreción curricular: competencias específicas, criterios de evaluación, y saberes básicos.** Estaríamos dando respuesta al “para qué”, la finalidad o qué estaremos trabajando con su puesta en práctica. En este apartado conectaremos la situación de aprendizaje con el

currículum de infantil, es decir, las competencias específicas, los criterios de evaluación, los saberes básicos y los descriptores del perfil competencial que se desarrollarán con la puesta en marcha de dicha situación de aprendizaje. Entendiendo por competencias como “un desempeño, lo que significa que no son una capacidad ni una habilidad. No es un «poder hacer» ni un «ser capaz de», sino un hacer real” (Moya y Luengo, 2021, p.58).

5. **Secuenciación didáctica.** Se dará a conocer el conjunto de actividades interconectadas que se llevarán a cabo con el alumnado y los procesos cognitivos que conllevan cada una de ellas. En dicha secuencia se debe recoger actividades para la motivación, desarrollo y consolidación de la práctica educativa. Así mismo, se debe especificar en cada una de ellas su proceso “cómo”, los recursos “con qué”, el escenario “dónde” y la temporalización “cuándo”.
6. **Medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales.** Como su nombre indica se debe recoger las medidas generales y específicas que se han establecido para atender a la diversidad del alumnado desde una visión inclusiva. Para ello, se tendrá en cuenta desde su diseño los principios y pautas del Diseño Universal para el aprendizaje (capítulo 4), garantizando con ello el acceso, participación y aprendizaje de todo el alumnado.
7. **Evaluación de los resultados y del proceso.** Daremos a conocer el tipo de evaluación que se llevará a cabo y, teniendo en cuenta el marco curricular de la etapa, se deberá especificar los criterios de evaluación de las diferentes áreas y que estén vinculadas con las competencias específicas que se desean desarrollar en la situación de aprendizaje. Así mismo, el diseño de los instrumentos que serán utilizados para conocer el aprendizaje del alumnado, las pautas para evaluar las medidas generales o específicas de atención a la diversidad y las diferencias individuales y los descriptores del perfil competencial según el nivel de desempeño correspondiente. Igualmente, se dará a conocer el procedimiento e instrumento utilizado para evaluar la práctica docente.

Como ejemplo y para finalizar este capítulo, podríamos decir que, si la programación didáctica es un libro de recetas, la unidad didáctica sería una receta específica (por ejemplo, un pastel de chocolate), y las situaciones de aprendizaje serían los pasos a seguir para preparar el pastel (mezclar los ingredientes, hornear, decorar). A continuación, mediante la Imagen 11, se ofrece visualmente el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Imagen 11*Diseño del proceso de enseñanza- aprendizaje***Fuente:** elaboración propia.**Referencias bibliográficas**

- Alcaraz, N. (2015a). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso* (tesis doctoral). Universidad de Málaga.
- Alcaraz, N. (2015b). Evaluación versus calificación. *Aula de encuentro*, 2(17), 209-236.
- Alcaraz, N., Fernández, M. y Pérez, L. (2019). Principios de procedimiento y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de Encuentro*, 21(1), 123-142.
- Álvarez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Andrade, A.L (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149.
- Andrey-Bernate, J. (2021). Revisión Documental de la Influencia del juego en el desarrollo de la Psicomotricidad. *Sportis Sci J*, 7 (1), 171-198. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6758>

- Barahona-Cruz, Y. M., Sanchez-Mendez, J. J., Ramirez-Andrade, M. L., y Verdesoto-Suarez, L. F. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 8 (3), 2835-2848.
- Benítez, R. Y Aguilar, R. (2021). *Guía lenguaje por la inclusión*. <https://rodin.uca.es/handle/10498/24660>
- Berritzegune, N. (2020). Unidades didácticas. <http://heziberri.berritzegunena-gusia.eus/1-material-didactico/1-3-unidades-didacticas/>
- Dans, I. y Varela, C. (2022). *La programación didáctica. Elementos básicos*. Editorial Universitas, S. A.
- Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 15 de mayo de 2023, núm. 90, pág. 8467.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo de Educación Infantil en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2 de junio de 2023, núm. 104, pág. 9729
- Gallego, J.L. (2004). Unidad didáctica. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar, *Diccionario enciclopédico de didáctica* (pp.661-685). Algibe.
- García, S. y López, V.M. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4(3), 269-298.
- Gisbert, V. y Blanes, C. (2013). Análisis de la importancia de la programación didáctica en la gestión docente. *Revista 3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 2(3), 1-21.
- León-Ávila, J.S., García-Herrera, D.G., Erazo Álvarez, J.C., y Narváez-Zurita, I. (2020). Metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje en educación inicial: Una experiencia con Golecogami. *CIENCIAMATRIA*, 6 (3), 260-285.
- López, J.I. (2008). Innovar desde la base: Construir unidades didácticas globales en la sociedad de la información. *Investigación en la Escuela*, (66), 81-94. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/66/R-66_6.pdf.
- López, M.P. (2020). *Las Unidades Didácticas en el ámbito de la enseñanza de ELE: componentes para su aplicación en el aula*. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63689>
- Hincapié, N.F., y Clemenza, C. (2022). Evaluación de los aprendizajes por competencias: Una mirada teórica desde el contexto colombiano. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII (1), 106-122.
- Mendoza-Santana, M.I. y Cárdenas-sacoto, J.H. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de los estudiantes del nivel inicial.

- Estudios del Desarrollo Social*, 10(2). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322022000200024&script=sci_abstract&tlng=es
- Mieles-Barrera, M.D., Cerchiaro-Ceballos, E., y Rosero-Prado, A.L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis*, 16(2), 247-258.
- Moya, J., y Luengo, F. (2021). Cambios en el currículo. Un modelo más comprensivo e inclusivo. En J. Moya y F. Luengo (coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras: LOMLOE, de la norma al aula* (pp. 51-66). Anaya.
- Núñez, M.P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *Resla*, (15), 113-135.
- Orden de 26 de julio de 2023, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2023-2027. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 1 de agosto de 2023, núm. 146, pág. 12869.
- Parra, M. (2020a). Actividades Lúdicas como Estrategias de Transición Educativa. *Revista Científica*, 5(17), 143-163, <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.7.143-163>
- Parra, M. del V. (2020b). Actividades Lúdicas como Estrategias de Transición Educativa. *Revista Científica*, 5(17), 143-163. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.7.143-163>
- Prieto, A. J. y Fernández, J. (2022). Situaciones de aprendizaje: Diseño y desarrollo. *EmásF: revista digital de educación física*, (79), 22-41.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 02 de febrero de 2022, núm. 28, págs. 14561 a 14595
- Rodríguez, J. (2010). De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. *Revista Docencia e Investigación*, (20), 245-270.
- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Una flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*. Narcea.

Capítulo 3

METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Los diferentes planteamientos metodológicos que ofreceremos en los siguientes apartados, permiten ofrecer experiencias educativas de calidad al alumnado. Metodologías y estrategias que tienen en cuenta y respetan las características, peculiaridades y ritmos de aprendizaje de todos y todas. Ello requiere de un profesorado reflexivo, que cuestiona el por qué y para qué de aquello que llevan a cabo en su aula. Profesionales que fomentan un aprendizaje activo del alumnado en la construcción de su conocimiento, que propicia conflictos cognitivos, siendo el alumnado el encargado de dar respuesta a las cuestiones planteadas en vez de darles las respuestas. Un alumnado crítico, capaz de trabajar en equipo. Como punto de partida, desde la normativa actual, consideramos relevante dar a conocer los principios que rigen a la etapa de infantil y que todo docente debe contemplar. Para ello, nos apoyaremos en las imágenes de Tonucci (2007):

- ***Enfoque globalizador y aprendizaje significativo***

Teniendo en cuenta el enfoque globalizador “la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado desde una perspectiva global y se adaptará (para las autoras <<se ajustará>>) a sus ritmos de trabajo”. (Decreto núm. 100/2023). Permite una aproximación al conocimiento en cuanto acerca al alumnado al aprendizaje de forma integrada y directa, construyendo, reinterpretando, relacionando entre lo que saben o han vivido y los nuevos aprendizajes. Pues como bien se deja explícito en Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil “el desarrollo de las competencias viene condicionado por las distintas formas de comprender la realidad en cada momento de la etapa que, aunque tiene carácter global, se organiza en dos ciclos con intencionalidad educativa”. Aunque la normativa nos habla de adaptación a los ritmos lo que debemos pretender es que se



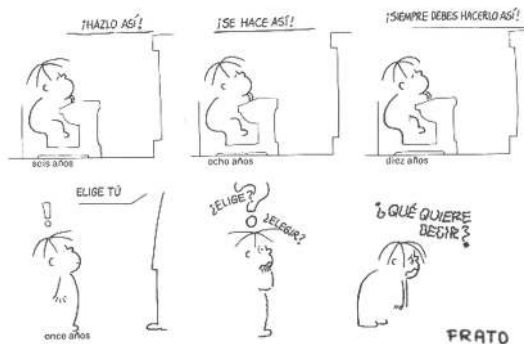
Tonucci (2007)

cer las ideas previas para poder andamiar con los aprendizajes nuevos que queremos presentarles al alumnado, así como enamorarles por construir nuevos aprendizajes, porque como dice Frato no es necesario odiar lo que estudian.

Se refiere a la forma en que accedemos al conocimiento de la realidad. Es una proyección que orienta, impregna y condiciona el trabajo en la escuela infantil, planificando la intervención educativa. Es por ello que necesitamos contextualizar los aprendizajes en la vida cotidiana de nuestro alumnado, ofreciendo conexiones entre las diferentes áreas del conocimiento que pueden ser presentadas desde la realidad que viven.

• Autonomía

El alumnado desde las primeras etapas es importante que desarrollen “autonomía personal y elaboren una imagen positiva de sí mismos, equilibrada e igualitaria y libre de estereotipos discriminatorios” (Art 6. Real Decreto



95/2022). Desde las bases del constructivismo se realiza el posicionamiento del alumnado como protagonista y capaz de construir los aprendizajes necesarios para conseguir retos a corto y largo plazo, es por ello que es de suma importancia ofrecer libertad y trabajar la autonomía con los infantes porque como aporta

Maldonado-Cruz et al. (2023) los niños y las niñas “se benefician del desarrollo de la autonomía personal a través de hábitos y rutinas, ya que poder realizar estas tareas de manera independiente los hace sentir más motivados, dispuestos y valiosos” (p.721).

Ofrecer oportunidades para que el alumnado realice actividades autónomas, permitiéndoles ambientes enriquecidos y seguros, que les ayuden a tener más autonomía, iniciativa, posibilitándoles su propia planificación para que puedan ir creando su propia acción, interpretando el medio y dotándolo de significado.

Alcanzar autonomía en el alumnado supone contar con personas capaces de decidir, de tomar acción por iniciativa propia, saber desenvolverse en su entorno. Tal y como expone García-Ibarra y Samada-Grasst (2022) “un niño autónomo se caracteriza por su capacidad de realizar por sí mismo las tareas y actividades propias de su edad. La falta de autonomía puede hacer que los niños carezcan de iniciativa en las actividades de la escuela, que en algunos casos crea problemas de aprendizaje y de relación con las personas” (p. 1113).

• Atención a la diversidad



Para ofrecer una educación de calidad es ineludible garantizar la equidad e inclusión educativa. Como bien recoge el Real Decreto 95/2022, en su artículo 5, la programación, la gestión y el desarrollo de la etapa atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y en la evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo”. Para ello la misma normativa nos ofrece el Diseño Universal para el Aprendizaje que ofrece la intervención desde el

inicio con las medidas organizativas, metodológicas y curriculares necesarias para ofrecer una educación de calidad contemplando sus principios.

Este modelo nos permite que cada alumno o alumna pueda trabajar y construir sus aprendizajes desde su propio nivel y ritmo de aprendizaje, así como partir desde el momento en el que se encuentra, con sus habilidades, capacidades y experiencias, dejando a un lado las etiquetas y ofreciendo a cada alumno y cada alumna retos ajustados a su persona.

De esta manera podemos ayudar al crecimiento global del alumnado; físico, intelectual, emocional, social y moral, favoreciendo y estimulando el bienestar y desarrollo de todas las niñas y los niños aprovechando las diferencias individuales existentes en el aula. Por ello, hay que plantear situaciones didácticas que respondan a diferentes intereses y niveles de aprendizaje, permitiendo así el trabajo en el aula en pequeño grupo teniendo en cuenta que la curiosidad e interés de cada niño y cada niña es importante.

- ***El juego, instrumento privilegiado de intervención educativa***

Otro de los principios pedagógicos basa la práctica educativa en la experimentación y el juego.

El juego es en sí mismo un espacio de libertad donde crear, disfrutar de forma placentera y divertida. Es muy importante que las personas adultas aprovechen estas situaciones para observar, conocer y estimular dichas acciones de los niños y las niñas, dado el importante potencial para el desarrollo completo que ofrece la interacción en el juego con iguales y adultos.

No tiene por qué tener ninguna otra finalidad que disfrutar creando en tiempo real un mundo, siendo lo que deseen ser y el mundo que deseen, pues todo es posible.

En la infancia el juego simbólico es de vital importancia dado que a través del mismo los niños y las niñas intentan comprender e interpretar de forma progresiva el mundo que les rodea, imitando y representando simbólicamente al mismo. Enseñar a jugar debe ser trabajado como contenido ya que el alumnado aprende de forma relacional con el mismo, realizando aprendizajes a través de



la experiencia y conocimiento siendo usado como recurso metodológico a través del cual poder construir sus aprendizajes.

- ***La actividad infantil, la observación y la experimentación***



Es de suma importancia que los niños y las niñas de esta edad realicen un aprendizaje basado en: la observación, manipulación y experimentación, conectados a su vez con los recursos existentes en su entorno. Así mismo, las actividades deberán favorecer y fomentar aquellas propuestas que nazcan de los niños y las niñas.

Cuando ofreces ambientes para que el alumnado pueda experimentar, supone un enriquecimiento tanto para el alumnado como para el profesorado. De acuerdo con las palabras de Alcaraz (2015):

La clase se pone “patas arriba”, mientras cada cual toma sus propias riendas y tú eres un recurso más a su disposición, dispuesto y expuesto a experimentar, probar, crear, cuestionar y cuestionarte, equivocarte. Dispuesto también a aprender. Cuando esto se da no hay control posible para saber qué aprende cada estudiante, ni en qué momento. Y justo eso es lo valioso (p.219).

- ***La configuración del ambiente: Marco del trabajo educativo***

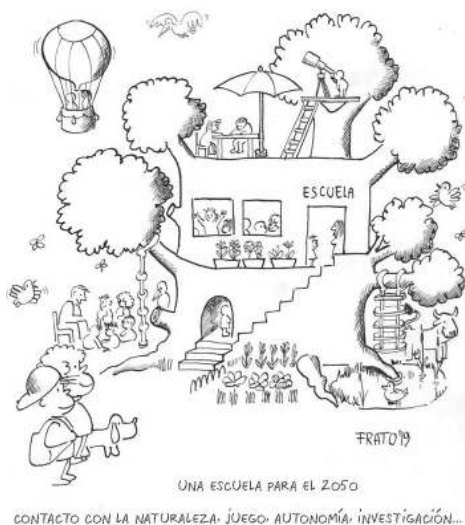
Según se manifiesta en el artículo 6 del Real Decreto 95/2022 se asegurará un apego seguro y la inclusión socioeducativa que: “deberá llevarse a cabo en un ambiente de afecto y confianza para potenciar su autoestima”. El ambiente es el conjunto de factores tanto físico, cultural y afectivo social entre todas las personas que conforman la comunidad educativa. En dicha estructura se hace referencia físicamente a; los materiales, espacios y tiempos, en relación a la cultura; los hábitos, normas y valores y, en lo afectivo- social; se atiende a las relaciones e interacciones entre iguales, familias y personal de la escuela.



En dicho ambiente, es su configuración, lo que posibilita o no, el desarrollo de las potencialidades del alumnado, convirtiéndose en trascendental para la relación, crecimiento y aprendizaje de la comunidad educativa.

De ahí, que el equipo educativo debe dar coherencia y responder a los intereses de toda la comunidad. Para ello, se debe otorgar intencionalidad educativa a la toma de decisiones que se lleven a cabo en relación a; favorecer la comunicación y relación de todas las protagonistas, sensibilizando el ambiente, configurándolo de forma que, sientan que el lugar les pertenece.

- **Los espacios y los materiales: Soporte para la acción, interacción y comunicación**



Todos los espacios con los que cuenta el centro, tanto interiores como exteriores, deben ser planificados como escenarios de acción-interacción-comunicación entre todos los agentes de la comunidad educativa, satisfaciendo todas las necesidades e intereses que puedan tener las personas que en el mismo conviven. Para ello, se utilizarán todos los espacios de los que dispone el centro (aula, jardines, patios, entrada principal, pasillos, zonas comunes, sala de recursos, comedor) contemplando en los mismos, que los recursos que se ofrecen, su organización, así como la estética favorezca un clima agradable,

permitiendo al alumnado interaccionar con sus iguales, así como favorecer su acción y experimentación bien individual o de forma conjunta, accediendo a los materiales sin necesidad de la ayuda adulta.

La estética tiene que ver con la disposición, con la calidez, siendo accesible para todos y todas. El orden es importante para después ser desordenado y volver a su inicio de manera cíclica. Todo ello, favorece la autonomía, el sentimiento de pertenencia en el aula y ayuda a que esa proyección de aula que reciben, se configure como la imagen del mundo que desean tener.

Dichos espacios, además de ofrecer seguridad física y emocional, deben ser ricos en elementos que favorezcan la estimulación visual, sonora y táctil para que el alumnado pueda hacer suyos dichos espacios con identidad propia. Todo ello, creará unos espacios ajustados a cada comunidad educativa, organizándose de forma flexible y diversa, singularizando a la comunidad, potenciando la comunicación, el diálogo y la escucha activa. Las interrelaciones han de ser incentivadas desde la calma y el respeto. Cuando se naturaliza y vivencia en un aula ser escuchado, valorado, sentirse partícipe cada día, pueden trasladarlo a otras esferas de la vida como el hogar o el ocio fuera de la escuela, construyendo la imagen del mundo que se desea proyectar para favorecer la transformación en las actitudes de los niños y las niñas hacia la creación de una sociedad más equitativa, justa, sostenible y tolerante.

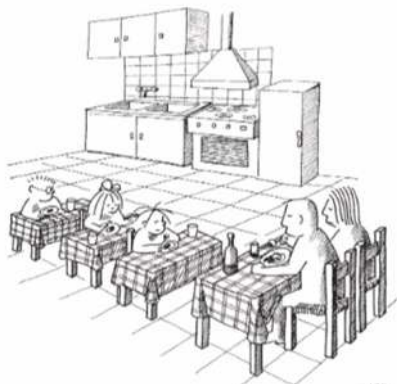
• *El tiempo en Educación Infantil*



El tiempo escolar es un instrumento para organizar la vida en la escuela, contribuyendo a la construcción personal del alumnado. Todo ello, significa que las niñas y los niños tienen que disponer del tiempo que necesitan para crecer y desarrollarse respetando sus ritmos. Ello supone hacer de los tiempos una organización flexible natural para que el alumnado tenga un ritmo sosegado, que les ofrezca momentos y experiencias con el tiempo que necesitan para que con sus iguales y adultos puedan jugar, divertirse, conocer, experimentar, indagar y aprender, así como satisfacer sus necesidades de alimentación, descanso y actividad.

- ***La Educación Infantil, una tarea compartida***

Ambigüedad de ciertas propuestas: escuela y familia deben uniformar sus actitudes educativas



Según el Decreto núm. 100/2023 en su art. 4, “la etapa facilitará la conciliación entre la vida familiar y laboral de los padres, madres o personas que ejerzan la tutela legal del alumnado. Además, esta etapa educativa se basa en la colaboración mutua de las familias y los centros, así como su personal. Esta conciliación nunca podrá suponer un perjuicio para los derechos del alumnado”. La escuela debe darle el protagonismo que le pertenece a la familia en el marco educativo, ampliando la relación con el propio círculo familiar.

Para promover o favorecer su participación es relevante ofrecer espacios y tiempos a través de los cuáles compartir conjuntamente, contemplar previamente los tiempos de los que disponen las familias y ser invitadas a participar en el proceso educativo del aula. Es primordial que formen parte de las diferentes comisiones que se pueden establecer en el centro y a través de las cuales se toman las decisiones bien; organizativas, estructurales, festivas, educativas, etc. con la intención de contar con los conocimientos, aportaciones, capacidades y habilidades de todas las personas de la comunidad. De esta manera, se mejora conjuntamente el centro educativo, y por ende, el aprendizaje y bienestar de todo el alumnado. Para ello, se debe crear un marco de relaciones basado en la comunicación y la confianza mutua, que dote de coherencia y unidad al trabajo compartido familia-escuela. Esta relación posibilitará que los niños y las niñas se interesen por participar, tanto en la vida familiar como en la escolar, fomentando en estos y estas la cooperación, afecto, ayuda y colaboración con las personas adultas y con sus iguales.

1. Trabajo por talleres

1.1. Aproximación conceptual

En el trabajo por talleres se dirigen actividades bastante estructuradas, cuyo nivel de complejidad va en aumento. Esto se realiza para que el alumnado vaya conociendo los recursos y las técnicas con el apoyo del docente para posteriormente realizarlas de manera autónoma y creativa dentro del aula. Se puede propiciar el

trabajo internivelar, así como participar las familias desde la profundización y la especialización. Es un espacio de desarrollo y crecimiento, desde el que aprenden divirtiéndose a través de la convivencia y el juego con sus iguales (Cabello, 2011).

Imagen 12.

Realizando talleres en Educación Infantil



Fuente: Ecoescuela San Ignacio.

En los talleres se realizan actividades, sistematizadas, muy dirigidas, con una progresión de dificultades ascendente, para conseguir diversos recursos y que conozcan diferentes técnicas que luego utilizarán de forma personal y creativa en los distintos espacios de su aula (Sandín, 1992, p.319).

1.2. Objetivos, valores pedagógicos

Entre los objetivos que se pueden perseguir desde los talleres son (Sandín, 1992):

- Fomentar la autonomía personal.
- Promover el trabajo entre iguales e internivelares.
- Favorecer la capacidad de análisis del alumnado porque observan cómo se hacen las cosas, de qué color y qué características tienen, etc. Así como la capacidad de autogestión del trabajo personal.
- Motivar al alumnado y propiciar el espíritu de observación por el que percibirá las formas y conocerá mejor las cosas del mundo.
- Aprender una técnica determinada.
- Propiciar la interrelación entre los niños y las niñas de todo el centro de infantil, fomentando así la sociabilidad y la colaboración en determina-

dos trabajos grupales. Se realizan actividades en las que participan todos los sentidos: vista, olfato, gusto, tacto, oído y bórico.

- Construir hábitos de respeto, limpieza y orden.
- Aprovechar y conocer distintos materiales.
- Comunicarse con niños/as y adultos distintos.
- Fomentar la capacidad creadora del alumnado al hacer nuevas obras dentro de una técnica aprendida.
- Utilizar el resultado elaborado.
- Aprender a generalizar y abstraer, ya que conocen muchas formas de realizar un ejercicio y las aplicaciones que tienen, descubriendo, por ellos/as mismos/as, nuevas posibilidades de utilización de sus conocimientos en otros campos o momentos.

1.3. El papel del profesorado

El taller puede ser dinamizado por un/a docente o por un miembro adulto perteneciente a las familias del alumnado, así como por un profesional especializado en el taller concreto que se va a realizar. Esta persona tiene a su cargo una serie de responsabilidades:

- Debe gestionar y preparar todo el material que vaya a ser necesario para realizar el taller, teniendo en cuenta las personas participantes en el mismo.
- Se encargará de la presencia y el registro del alumnado que asiste al taller.
- Ofrecer explicaciones claras sobre el mismo.
- Dedicar una atención personalizada a las personas, guiándoles en el aprendizaje de la técnica.
- Realizar un registro anecdótico de los pasos y procesos de cada taller.
- Brindar un espacio ordenado de trabajo, así como una estructura en la realización del mismo.
- Establecer motivación hacia el diálogo.
- Evaluar la sesión del taller y la construcción de aprendizajes de las técnicas trabajadas en el mismo, así como realizar evaluaciones trimestrales de cada taller.

Desde el taller se requiere que la figura docente preste mucha atención a la zona de desarrollo próximo, así como a la zona de desarrollo potencial, para construir en base a los aprendizajes construidos por el alumnado andamiando los contenidos de forma experiencial para poder construir aprendizajes nuevos. El maestro o la maestra asumirá el papel de guía. Aunque en un principio será un apoyo para proporcionar los andamiajes, poco a poco este apoyo se irá diluyendo en función de las necesidades que vayan teniendo el alumnado, para finalmente dejar de realizar dicha ayuda, dejando al alumnado trabajar de forma autónoma (Sandín, 1992).

1.4. Organización o fases

Para la realización ordenada y sistemática de un taller Betancourt et al. (2011) proponen establecer las siguientes fases que nosotras hemos ajustado para la Educación Infantil:

1. Planeación o planificación: conocer el estado de la cuestión, el tema, los espacios, los tiempos, las instalaciones con las que contamos y las características del alumnado. En este caso, lo que nos interesa es la disposición en los espacios de nuestra aula, así como los tiempos que vamos a dedicar a los mismos dentro de nuestra programación de aula.
2. Organización: de todos los elementos que intervendrán en el taller, la distribución de los/las estudiantes, los roles y recursos necesarios. Aquí también, se podría realizar la gestión de los grupos o equipos, de manera que se tendrán que crear facilitando la oportunidad de relacionarse con los demás, compartiendo e intercambiando habilidades, conocimientos e intereses. El establecimiento de roles en infantil es importante para poder aproximarles al trabajo cooperativo.
3. Dirección: una persona ha de ser la que dirija y coordine cada actividad, siendo guía de todo el proceso y desarrollo del taller. Esta persona será un profesional educativo, una persona especialista en la materia o un miembro adulto de la familia.
4. Coordinación: revisar que no se repitan actividades entre los talleres y hacer que todos sean dinámicos, así como comprobar que cada participante cumpla con las tareas que se les han asignado y una adecuada utilización de los materiales. Así mismo, es importante la disposición de los mismos en la secuencia didáctica, en los tiempos de la escuela y la organización de los grupos o equipos.
5. Control y evaluación: comprobar que los talleres se realizan como se planificaron, así como analizar tras cada sesión posibles mejoras para el desarrollo de los mismos en otros momentos.

Todos los talleres realizados dentro del aula deberán cumplir una misma secuencia. Comienza con la presentación del mismo por parte de la persona adulta encargada de su desarrollo, se reparten los materiales, se otorgan los roles y se explicita qué se espera de cada uno de los y las participantes y plantea una serie de preguntas de iniciación al taller. Simultáneamente, se crea un clima apropiado y agradable para un desarrollo recomendable. En el caso de compartir un taller entre grupos-clase se debe propiciar un ambiente armónico y de sensibilización e inclusión de todos sus componentes. Con respecto a la distribución de los grupos, dependerá de la disposición de los talleres establecidos en el horario escolar, facilitando la oportunidad de relación con los demás, compartiendo e intercambiando habilidades, conocimientos e intereses. Cada grupo tendrá una función y cada persona, tendrá una labor designada. Durante el desarrollo o puesta en marcha del mismo, se irán resolviendo las preguntas planteadas al inicio, donde el alumnado expresará sus dudas, reflexiones, ideas, inquietudes y sentimientos sobre el planteamiento de la propuesta. Se terminará la sesión del taller con una recapitulación del mismo, un repaso de lo realizado y ofreciendo la oportunidad a sus receptores de ofrecer ideas de mejora para el mismo. Por último, se llevará a cabo una evaluación por parte de todos los participantes tanto del contenido, puesta en práctica y sus aprendizajes.

1.5. Evaluación

La evaluación en los talleres se contempla como un proceso educativo para el perfeccionamiento en la que se reconoce y ajustan los procesos. Una evaluación formativa que se realiza de forma continua y sistemática, inicial y final. Para los talleres se recomienda como técnica la observación, dirigida a conocer aspectos concretos sobre el desarrollo del mismo.

2. Trabajo por rincones

2.1. Aproximación conceptual

Los rincones (Ver Imagen 13) organizan el trabajo de forma distinta, más flexible y dinámica, poniendo a los niños y las niñas como referente principal o eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo por rincones es una metodología donde el alumnado es el protagonista supremo y auténtico responsable de sus aprendizajes, trabajando a través del juego (principio de la Educación Infantil).

Se fundamenta en la libertad de elección, en el descubrimiento y en la investigación. Se basan en espacios delimitados en el aula, al que acceden de forma individual o en equipos, permitiéndoles realizar diferentes acciones al mismo tiempo. Todo ello propicia una atención más personalizada con respecto a las diferencias, intereses y características de individuos y equipos, construyendo diferentes actitudes y manifestaciones, posibilitando el trabajo colaborativo y cooperativo en las interacciones con sus iguales (Martínez-Pérez et al., 2017). Además, les ayuda a ser conscientes de sus posibilidades, a aceptar los errores como medida de aprendizaje y a valorar los progresos que realizan. Así mismo, se pueden crear rincones que requieran más acompañamiento del maestro o maestras, con otros que gocen de autonomía y no requieran de la figura docente.

Imagen 13.

Ejemplo de rincones en Educación Infantil



Fuente: <https://www.imageneseducativas.com/>

Cada rincón de trabajo debe diferenciarse de manera clara y delimitada, dejando claro cuál es cada rincón (fácil de identificar, podemos colocar un rótulo) y sus límites en el espacio, ya que es lo que lo configura como rincón de trabajo. Analizando el ambiente que se necesita para la metodología por rincones, se necesita espacio que fomente y posibilite el movimiento, la comunicación y expresión del alumnado (Fernández, 2009; Moll y Pujol, 1988) y depende, en gran medida, de los materiales que se propongan en cada uno de ellos (Paniagua y Palacios, 2005; Piatek, 2009). La propuesta de materiales debe ser:

Accesible, para que el alumnado pueda manipularlos y elegirlos entre todos los demás, así como tener un lugar concreto donde cada objeto debe ser colocado a la hora de recoger.

Respecto a la cantidad de materiales, se debe tener el material necesario: ni demasiados objetos, que aturden conllevando a un exceso de estímulos donde sacan todo, pero no hacen nada despistando a los niños y las niñas, ni muy pocos, que limitan la actividad lúdica, provocando que la acción educativa y la autonomía sean pobres y pueda haber motivo de disputas. Lo adecuado es encontrar un equilibrio. Así, el/la docente, además de seleccionar los materiales, también debe retirarlos, renovarlos, cambiarlos e intercambiarlos con otras/os compañeras/os y aulas, etc. en función de los intereses de su alumnado.

Se debe ofrecer rincones seguros y adecuados a la edad de los pequeños y las pequeñas, tener solidez, es decir, que no se rompan con facilidad; estéticamente vistosos y agradables, proporcionando placer a los/as infantes y permitiendo juegos diversos; sugestivos, potenciando la actividad infantil y, por último, que sean variados, no encasillados, que posibilite diferentes formas de hacer, diseñar y crear.

Por último, un aspecto importante que conlleva una mejor atención, es la iluminación de los espacios, ofreciendo siempre espacios bien iluminados de forma artificial y siempre que sea posible de forma natural.

2.2. Objetivos, valores pedagógicos

El objetivo principal del trabajo a través de rincones en educación es eminentemente el desarrollo del niño y la niña. Así, Rodríguez (2011) defiende que la organización del aula por rincones de trabajo es una metodología en la que aprenden a estructurarse el tiempo y a organizarse las actividades, que tiene como objetivo fomentar la participación activa del alumnado y hacer que este sea el creador y constructor de su propio aprendizaje a partir de la experimentación, investigación, descubrimiento y manipulación.

2.3. El papel del profesorado

El profesorado deberá cambiar su forma de entender el orden, ya que las niñas y los niños no estarán sentados sino en continuo movimiento. Deberá poner a disposición del alumnado las herramientas necesarias para que puedan resolver los conflictos que puedan aparecer en el día a día de trabajo por rincones, partiendo de la escucha, la autonomía y compartir las ideas desde diferentes puntos de vistas, establecer consensos, fomentando habilidades de resolución de conflictos y teniendo como punto de partida el aprendizaje en interacción. Para todo ello, deberá de confiar en su alumnado y dejar hacer, entendiendo que la infancia con esta metodología aprende jugando.

De acuerdo con Martín y Viera (2000) “la educadora o educador será dinamizador y observador del proceso, facilitando ayuda al alumnado que la necesite, potenciando las interacciones, valorando iniciativas y sugerencias, proponiendo situaciones, proporcionando seguridad y confianza, estimulando a realizar ciertas tareas, sugiriendo posibilidades y alternativas” (p.30). A su vez, Laguía y Vidal (1987) nos muestra que a qué jugar, con quién, dónde y cómo, debe ser elegido por los pequeños y las pequeñas, nunca por el profesorado.

2.4. Organización o fases

- **La asamblea:** tras realizar la asamblea como discusión, comunicación y enlace de vínculo y unión entre la docente o el docente y su alumnado, se hace un cierre transitando hacia la explicación de cada uno de los rincones, así como las normas de utilización. Es tras la realización de la asamblea y justo antes de empezar el trabajo por rincones cuando, en conjunto, se planifica qué se va a realizar en los mismos, se recuerdan los materiales o se presentan los nuevos, además de recordar las normas.
- **El trabajo por cada rincón:** En el trabajo por rincones, los espacios y los tiempos son concretados para el desarrollo de los mismos, estableciéndose un tiempo fijo aunque flexible, ofreciendo la posibilidad de que cada niño o niña pueda acceder, respetando los ritmos de trabajo de cada estudiante. Así mismo, se ha de recordar que uno de los objetivos del trabajo por rincones es ofrecer al alumnado competencias en la estructuración de los tiempos y organización, con lo cual esta toma de decisiones será trabajada de forma procesual y ascendente desde el inicio hasta su afianzamiento. Se puede ofrecer de forma visual en clase un cuadro de doble entrada donde el alumnado pueda dejar evidencia de haber pasado por los distintos rincones.

Imagen 14.

Ejemplo de cuadro de doble entrada



Fuente: <http://unaescuelaunailusion.blogspot.com/>

- **La puesta en común.** Tras el trabajo en los rincones, se volverá a realizar una comunicación fluida entre los mismos con la intención de que compartan sus experiencias, qué les ha sido más fácil y qué les ha sido más difícil, comprobar si todas las niñas y los niños han pasado por todos los rincones explicando las razones en el caso de que no hayan pasado por todos.

2.5. Evaluación

Para la evaluación de los rincones debemos conocer el contexto, a los niños y niñas, los espacios, para poder reflexionar sobre el punto de partida desde el que comenzaremos la evaluación continua. Analizar los espacios que se ofrecen para ver las posibilidades que pueden dar con respecto a la creación de actividades, favoreciendo en el alumnado su desarrollo integral, ofreciendo por cada rincón unos aprendizajes que complementen y a la vez, sean distintos de los otros para permitir todos los ámbitos de su desarrollo.

Así mismo, se realizará una evaluación con la intención de acomodar o ajustar el funcionamiento de los rincones en base a nuestros principios de procedimiento, es por ello, que se recomienda la observación directa. De esta forma, el adulto podrá atender al ajuste continuo de ayuda o guía que se le vaya ofreciendo al alumnado, basándose en su zona de desarrollo potencial.

3. Trabajo por ambientes

3.1. Aproximación conceptual

El trabajo por ambientes según nos muestra Ribas (2011) es organizar los espacios, tiempos y agrupamientos convirtiendo las distintas aulas en espacios de encuentros con otros iguales en los que se hace posible unas acciones y actividades determinadas. Cada aula ofrece unos recursos, unas actividades, unos materiales y unas acciones difícilmente realizables en otras, especializándose en un tipo de actividad. Para ello, hay que romper la estructura grupo-aula.

Se basa en ofrecer unos espacios educativos de calidad donde el alumnado disfrute, sean felices, y que el aprendizaje no se centre en la reproducción, sino en ofrecer espacios con valor y sentido educativo en los que el alumnado produzca por sí mismo. Un espacio de reflexión, de investigación, de conocer aspectos y formas de hacer diferentes, estimulante y enriquecedor tanto para discentes como para docentes. En palabras de Raichvarg (1994) el ambiente debe ser considerado como “un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores” (p.21) de acuerdo a la normativa de Educación Infantil.

Imagen 15.

Ejemplo de ambientes en Educación Infantil



Fuente: CEIP María Zambrano.

3.2. Objetivos, valores pedagógicos

Desde la Educación Infantil, cuando se trabaja por ambientes, se pretende crear espacios de aprendizaje que sean ricos en estímulos, seguros, flexibles, acogedores, donde el alumnado pueda moverse y explorar libremente, experimentar y desarrollar todas sus potencialidades. Todo ello aspira a:

- Favorecer el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas y sociales tan necesarias trabajar desde las primeras edades.
- Se trata de un proceso auto-constructivo, donde prima el papel activo del alumnado en la construcción de su conocimiento. Ello implica ofrecer al alumnado libertad de acción, decir, explorar, manipular, investigar y fomentar su creatividad. De acuerdo con Martínez-Agut y Ramos (2015) “la escuela es una obra en construcción, un laboratorio permanente en el que los procesos de investigación de alumnado y personas adultas se entrelazan, vivencian y evolucionan día a día” (p.141).
- Cada alumno/a es único/a, con sus experiencias, sus estilos de aprendizajes, su personalidad, sus motivaciones, etc... Desde una visión inclusiva, a través de estos ambientes, supone dar respuesta a las necesidades, intereses y características individuales que identifican a cada discente. Para ello, se requiere el diseño de espacios que favorezcan el aprendizaje y participación de todos y todas. La flexibilidad espacial, temporal y relacional, ofrece la posibilidad al alumnado de seguir su propio ritmo, respetando su desarrollo evolutivo.
- Los espacios y las diversas actividades y materiales son los que propician, incentivan o invitan al alumnado a interactuar y donde el principal agente de aprendizaje es el juego y la exploración libre, siempre atendiendo a sus necesidades y procesos de aprendizaje.
- Potencia una interacción más profunda, colaborativa y cooperativa entre alumnos/as de diferentes edades y un mayor número de personas adultas, permitiendo a estos últimos, observar y conocer su forma de investigar, resolver, lo que descubren, su forma de relacionarse, conocer sus dudas, etc...
- Se trata de espacios dinámicos y flexibles, que pueden ser modificados tanto en organización como en recursos, en función de las necesidades contextuales y de las necesidades, inquietudes o momentos emocionales del alumnado que participa en los mismos.
- Desde una visión democrática, supone la implicación de toda la comunidad educativa, la escucha activa, el ofrecimiento de propuestas, programar conjuntamente, consensuar y reflexionar cooperativamente,

remando hacia una misma dirección y con el objetivo de mejorar la calidad educativa ofrecida a las/los infantes.

3.3. El papel del profesorado

La principal función del profesorado, es conocer las características y peculiaridades de todo su alumnado, para poder así dar respuestas ajustadas y reales. Algunas de las funciones del equipo docente cuando deciden trabajar mediante trabajo por ambientes, son: planificar exhaustivamente qué ambientes se establecerán, qué estructura instaurar y que permita alcanzar los objetivos propuestos, las propuestas que se les ofrece, los materiales y su organización, de forma que permita al alumnado disponer de un espacio de aprendizaje a través del cual favorecer significativamente su desarrollo.

Mediante la observación y la escucha se convierten en facilitadores, guías, acompañantes y mediadores del proceso de aprendizaje del alumnado desde el respeto, “un agente educativo mediador de pensamientos e interacciones sociales, siempre con un espíritu lúdico y expresivo, libre y respetuoso” (Romo, 2012, p.143) con su alumnado. Deben intentar respetar y que se respete las actividades realizadas por el alumnado, sin direccionalidad sobre las mismas, aunque sí implica conversar para conocer qué hacen, por qué, para qué, etc.. En palabras de Vera et al. (2020) se trata de “intervenir para facilitar, hablar en tono adecuado, eliminar el lenguaje infantil, organizar con estética los espacios, aportar materiales más naturales y menos estructurados, y asumir un papel de provocadora de situaciones, retos y actividades atractivas llenas de contenido e ilusión” (p.215).

Se tratan de docentes prácticos y que reflexionan de forma continua y conjunta con el resto del equipo docente sobre la práctica educativa.

3.4. Organización

La organización de los espacios y recursos ofrecidos en cada uno de los ambientes existentes enseñan por sí mismo, por lo que conlleva una profunda planificación, coordinación y reflexión previa y durante el proceso por parte del profesorado, favoreciendo el desarrollo integral del alumnado.

Se trata de espacios abiertos, sin las tradicionales mesas y sillas establecidas para el alumnado, pues nos encontramos ante una filosofía educativa y por tanto organizativa, donde prima y valora la necesidad de movilidad en la etapa de Educación Infantil. Una organización que fomenta la autonomía en el alumnado y donde los materiales están a su disposición, así como utilizarlos tantas veces como quieran y de la forma que deseen, sin secuencias de uso estableci-

do y donde se ofrece libertad de relación, propiciando el trabajo colectivo entre diferentes edades.

Deben ser espacios que estimulen al alumnado a explorar, manipular, observar, inventar, reflexionar, construir, desarrollar los sentidos o sus capacidades y posibilidades expresivas. Todo ello de forma segura, cómoda, cálida, con luminosidad y que dé respuesta a la diversidad de inteligencias y estilos de aprendizajes existentes en el alumnado, expandiéndose dicho aprendizaje más allá de los límites de un aula, donde se suele utilizar recursos naturales (Romo, 2012). Todo ambiente de aprendizaje para que sea significativo debe proporcionar al alumnado (Otálora, 2010):

- La posibilidad de tomar el control y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, promoviendo decisiones y actuación como persona ciudadana.
- Tomar decisiones y poner en práctica diferentes estrategias que les permita reflexionar, conocer y descubrir.
- Resolver problemas por sí mismos, con apoyo de sus iguales o maestros/as y poder aplicar posteriormente en otros contextos, donde el error se contemple o visibilice como un proceso de aprendizaje y no se castigue o se vea como algo negativo.
- Generar espacios donde el aprendizaje se construye conjuntamente, enriqueciendo la producción de saberes mediante el trabajo colaborativo y reconociendo la importancia de coordinar las acciones y pensamientos con los demás.

Esos ambientes deben ofrecer una amplia diversidad de actividades, que permita al alumnado disponer de espacios en los que compartir de forma grupal con otros iguales y de forma simultánea la posibilidad de poder realizar actividades de forma individual. Organizar el aula en espacios abiertos, posibilita al alumnado según Riera et al. (2014) “acceder visualmente al resto de los espacios para estimular la curiosidad y el intercambio mutuo” (p.27).

4. Trabajo por proyectos

4.1. Aproximación conceptual

El trabajo basado en proyectos se compone por una serie de actividades diversificadas que se relacionan a partir de un tema común “que sirven a una serie de intenciones u objetivos educativos. En un sentido amplio, se trata de proponer a

los niños/as que se impliquen en la realización de proyectos que respondan a sus intereses y que tengan sentido para ellos” (Benítez, 2008, p.2). En este sentido, el alumnado aparece como protagonista y el profesorado como guía y mediador de recursos, materiales y orientaciones para llevar a cabo el proceso.

Consiste en investigar un tema donde, partiendo de sus conocimientos previos, comienza un proceso de indagación de forma conjunta mediante la aportación e implicación de todo el grupo-clase sobre aquello que desconocen permitiendo “que los niños se encuentren bien dentro de un montón de túneles que tendrán, poco a poco, que superar, abandonar y sustituir” (Malaguzzi, 2001, p.101) con el objetivo de ampliar sus conocimientos, los cuales quedan recogidos finalmente dando muestra de forma explícita de todo lo construido durante el proceso.

Imagen 16.

Ejemplo de trabajo por proyectos en Educación Infantil



Fuente: <https://www.maternidadcontinuum.com>

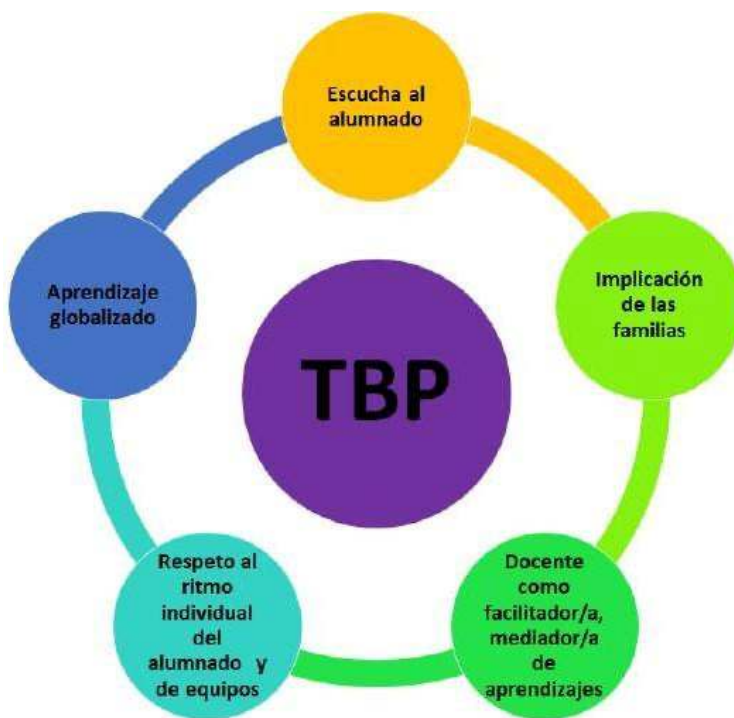
4.2. Objetivos, valores pedagógicos

El trabajo por proyectos se sustenta en una serie de valores pedagógicos que favorece la calidad del proceso educativo, los cuales, detallaremos seguidamente:

- Elimina la direccionalidad tanto en los contenidos como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acercándonos a las vivencias, realidades del alumnado, donde lo que se trabaja tiene un sentido y una utilidad para su vida cotidiana.

- Se elimina la fragmentación de los saberes y el estancamiento de los conocimientos, pudiendo el alumnado plantearse preguntas vitales, ya que dan respuesta a las cuestiones e inquietudes mediante diferentes disciplinas (Sarceda et al., 2015) de forma globalizada.
- Está basada en principios democráticos, donde las voces del alumnado son escuchadas y contempladas.
- Se elimina la clásica concepción de que el alumnado aprende del docente, pues se convierte en una sinergia, donde ambos aprenden mutuamente durante todo el proceso. El docente expresa abiertamente lo aprendido con las aportaciones, ideas o creaciones de su alumnado, así como su desconocimiento ante ciertos aspectos e incluso solicita ayuda y orientaciones del alumnado para encontrar soluciones.
- Supone una metodología flexible, pudiendo modificar lo planificado en función de los acontecimientos, las necesidades, nuevos intereses surgidos, el ritmo del propio alumnado, etc. durante su desarrollo.
- Se da respuesta a los intereses e inquietudes del alumnado, fundamental para la motivación de su aprendizaje, a la vez que se desarrollan las competencias establecidas para esta etapa educativa.
- Favorece una mayor inmersión y autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, así como favorecer un aprendizaje significativo lejos de la acumulación y memorización de información, pues le obliga “a actualizar los conocimientos previos que posee, reestructurarlos y enriquecerlos en un proceso caracterizado por el gran número de conexiones que debe establecer entre lo que ya sabe y lo que se le enseña” (Benítez, 2008, p.2) pudiendo integrar dichos aprendizajes a las experiencias de su día a día.
- Favorece el trabajo cooperativo. De acuerdo con Malaguzzi (2001), de la “negociación entre ellos nacerá, así, una forma de inteligencia diversa, con actitudes diversas capaces de converger para dar, como fruto, muchas ideas” (p. 101).
- Permite ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del grupo-clase.

El trabajo basado en proyectos se centra en cinco principios pedagógicos: la escucha del alumnado, respetar sus ritmos personales, así como los ritmos que presenta cada equipo de trabajo, el aprendizaje globalizado e implicar a las familias (Muñoz, 2011).

Imagen 17.*Principios pedagógicos del ABP*

Fuente: Muñoz, 2011, p. 33.

4.3. El papel del profesorado

El papel del profesorado es ser mediador y facilitador-guía del aprendizaje, donde el alumnado trabaja de forma autónoma y colaborativa. Su labor tendrá que ir encaminada a desarrollar competencias en el alumnado, necesarias para poder resolver retos de la vida cotidiana, por lo que debe fomentar la indagación. Debe favorecer que el alumnado aplique y conecte tanto el saber, el saber hacer como el saber ser o estar. Se convierte en modelo de curiosidad, crítica y creación, en la que no se estigmatizan los errores, sino que, se presenta como cometedor de los mismos y hace sentir cómo estos sirven de enriquecimiento para él mismo y para todas las personas, mostrándose al alumnado como nuevo estudiante del tema a trabajar (Domínguez, 2003). El TBP conlleva una relación agradable, negociada y democrática con las familias que interaccionan y colaboran en la escuela, así como la barriada o contexto más cercano.

4.4. Organización o fases

Para Díez-Navarro (1998), la estructura habitual que se lleva a cabo a la hora de desarrollar los proyectos de trabajo consta de ocho elementos.

Imagen 18.

Fases del trabajo basado en proyectos



Fuente: Elaboración propia a partir de Díez-Navarro (1998).

1. **Elección del tema** por el alumnado, es decir, es el alumnado desde sus inquietudes, sus intereses e intenciones educativas quienes proponen y eligen el tema de estudio o investigación.
2. **¿Qué queremos saber?** Se lleva a cabo el planteamiento de las preguntas sobre lo que se conoce en relación al tema elegido y que es lo que quieren conocer o profundizar. El/la docente en estos momentos deberá indagar sobre las ideas previas que posee el alumnado acerca del proyecto elegido, haciendo hincapié en lo que desean saber.
3. **Comunicación y contraste de ideas previas.** Se fomenta un momento y espacio de comunicación e intercambio de las ideas previas y opiniones entre iguales.
4. **Búsqueda de información** a través de diversos recursos en los que se puedan recoger las respuestas a las preguntas planteadas por el alumnado.

5. **Organización del trabajo.** Desde las ideas previas que ha indagado y conoce el docente es, desde donde se diseñan y programan las tareas a realizar.
6. **Realización de actividades.** Dichas actividades proporcionarán diferentes agrupamientos para que el alumnado pueda interrelacionarse con todo su grupo clase, desde actividades individuales, de equipo, parejas y gran grupo.
7. **Elaboración de un dossier,** donde aparezca la síntesis del trabajo realizado en toda su variedad.
8. **Evaluación continua.** Aunque la evaluación se lleva a cabo durante todo el proceso, en el final se comprobará con el alumnado las preguntas que han sido respondidas, las propuestas que se han hecho y cuales quedarían pendientes.

5. Trabajo cooperativo

Para el desarrollo de este apartado nos basaremos en una publicación realizada con anterioridad (Benítez-Gavira et al., 2019).

5.1. Aproximación conceptual

El aprendizaje cooperativo favorece el acercamiento y la construcción conjunta de conocimiento entre el alumnado, posibilitando, de este modo, el apoyo e interacción entre iguales. Según Pujolás (2012, p.92):

El aprendizaje cooperativo es entendido como una forma de estructurar las distintas actividades formativas de las distintas áreas del currículum que propicie la interacción entre los participantes y en torno del trabajo en equipo, además, por supuesto, de basarse en la necesaria interacción entre el profesorado y los alumnos y las alumnas, y en el trabajo individual aparece como un elemento clave a la hora de atender la diversidad del alumnado dentro de un aula inclusiva.

Imagen 19.

Ejemplo de trabajo cooperativo en Educación Infantil



Fuente: CEIP Duque de Alba.

5.2. Objetivos, valores pedagógicos

En esta estrategia didáctica la interacción entre el alumnado resulta un eje vertebrador de dicho proceso, favoreciendo que cada estudiante aporte al resto de compañeros/as “el conocimiento conceptual que tiene de la vida que le rodea (saber) [...], su forma de resolver las situaciones vitales que se le van presentando (saber hacer), así como la interpretación y valores que justifican sus decisiones, sus reacciones (saber estar)” (Lata y Castro, 2016, p. 1094). No solo se expanden los conocimientos que posee, sino que a su vez le permite enriquecerse de los conocimientos del resto, con el fin de alcanzar objetivos comunes.

En un trabajo cooperativo, el alumnado trabaja en busca de resultados que sean beneficiosos para todas las personas que forman el equipo, de modo que prima el sentimiento grupal al individual. Para ello, cada persona, en función de sus capacidades, aptitudes o habilidades, tiene una tarea concreta de la que debe ser responsable y que estará vinculada al resto de tareas de sus compañeros/as, por lo que deberán trabajar de forma coordinada garantizando a su vez una participación equitativa. Este compromiso y responsabilidad compartida favorece el autoconcepto y el sentimiento de pertenencia al grupo por parte del alumnado.

5.3. El papel del profesorado

Preferiblemente debe ser el profesorado, como conocedor de su alumnado, quienes establezca los equipos (máximo 4 o 5 personas), garantizando así la he-

terogeneidad existente en el aula en cada uno de ellos (diferentes capacidades, género, intereses, autonomía, ritmo, personalidades, etc.). Se intentará “que un alumno o una alumna tenga un nivel alto en estos aspectos, con relación al colectivo; dos alumnos o alumnas, un nivel mediano, y otro alumno u otra alumna, un nivel más bajo” (Pujolàs y Lago, 2011, p 35), es decir, la creación del equipo se realizará con una persona que posea las competencias para ofrecer ayuda al servicio del equipo, una persona que necesite apoyo o acompañamiento en ese momento y dos personas del resto de la clase.

El profesorado se convierte en un mediador, asesor en la construcción de un aprendizaje que es alcanzado de forma conjunta entre el alumnado, interviniendo sólo cuando la situación o el alumnado lo requiera. Su principal función como maestro/a será diseñar actividades con valor y sentido educativo, ofrecer desde la atención a la diversidad el material que se necesite y un espacio que garantice el correcto desarrollo del trabajo en equipo. De este modo, el aula se convierte en una gran comunidad donde prima la reflexión y construcción de pensamiento crítico por parte del alumnado, el profesorado actúa como un guía de todas esas intervenciones, el pensamiento divergente forma parte del proceso de aprendizaje y sus continuas cuestiones provocan ciertos conflictos cognitivos en el alumnado, por lo que ayuda con ellas a la reconstrucción de su conocimiento. El aprendizaje cooperativo parte de la idea del aprendizaje dialógico fundamentado en la pedagogía crítica, basándose en su poder transformador desde una posición no jerárquica del docente donde las ideas son igual de valiosas independientemente de quien las construye sin importar su edad, género, cultura o raza (Freire, 1977). El alumnado debe ver en el profesorado a una persona capaz de dialogar, cercana, de escucha activa, con empatía, asertiva, lo que le permita comunicarse desde el respeto sin ningún tipo de inhibición, con valores democráticos y poseedor de los conocimientos necesarios permitiéndoles, a su vez, guiar o reconducir su proceso de aprendizaje.

Para poder ayudar al alumnado, el profesorado deberá poner en marcha una serie de acciones (Fernández y Del Valle, 2016), como:

- Observar todas las acciones, procedimientos, actitudes, interacciones, recursos disponibles para la puesta en marcha de la tarea y evaluar a su vez la calidad del planteamiento docente.
- Dar respuesta a las necesidades existentes, mejorando todas aquellas carencias o lagunas detectadas en contenido, recursos, organización, contactos docente-discentes e interacciones.
- Responder. El profesorado realizará preguntas, explicaciones, feedback o demostraciones en función de las características y necesidades de su alumnado. En ello influirá el grado de conocimiento que posea el profe-

sorado y de su habilidad para observar, interpretar y comprender lo que esté sucediendo en su aula.

- Evaluar. Ello supone un análisis y reflexión en la acción y sobre la acción de la propia práctica docente. Asimismo, los equipos docentes deben colaborar y trabajar en comunidad, compartiendo sus tiempos, materiales y recursos. Enfrentarse a las cosas en conjunto hace que los retos sean más cercanos y alcanzables. Las redes de apoyo entre docentes son muy importantes para el desarrollo profesional docente.

5.4. Organización de los equipos

En relación con los agrupamientos, estos pueden organizarse de tres formas distintas en función de la disposición del alumnado o de lo que se necesite trabajar con los equipos, pudiendo ir alternándose o combinándolos en las sesiones. Estas agrupaciones son las siguientes (Benítez-Gavira et al., 2019):

- Equipos base. Son los grupos heterogéneos que se crean a comienzo del curso y permanecen en el tiempo; permiten ese trabajo conjunto de forma continuada, aunque siempre existe flexibilidad de ser modificado cuando las circunstancias del grupo así lo requieran.
- Equipo esporádico. No existe un número fijo de alumnado por grupo; va a depender de lo que requiera la actividad que se pretende desarrollar en el aula, aunque no se aconseja un número muy elevado. Este tipo de agrupamiento –como su nombre indica– se crea solo para una sesión de clase, aunque supone grandes beneficios, ya que promueve que el alumnado conozca al resto de personas que componen el aula y no forman parte de su grupo habitual, por lo que salen de su zona de confort y se favorece el clima de aula. De este modo, se amplía la posibilidad de relacionarse e intercambiar ideas, experiencias, reflexiones y afecto con otras personas a nivel intergrupal. Para formar dichos grupos se ofrece aleatoriamente a cada alumno/a un número, un color, un trozo de papel, etc., y se crean los grupos con aquellas personas que coincidan en número, color...
- Equipo experto. En este caso, el contenido que hay que trabajar es fragmentado. Cada uno de los miembros del equipo-base es responsable de una parte del contenido. Posteriormente se crean los equipos expertos, compuestos por todas las personas de los diferentes equipos que han trabajado el mismo contenido. Las personas que forman dicho equipo experto intercambiarán información de lo que han construido, reflexionarán conjuntamente, solventarán posibles dudas y estudiarán en mayor

profundidad el tema asignado o elegido. Finalmente, como experta, cada persona volverá a su equipo-base para explicar, ahora como tutor o tutora, al resto de su grupo. Cada uno de los miembros del equipo necesita la ayuda de sus compañeros/as para aprender el contenido en su totalidad.

Para que los equipos cooperativos funcionen adecuadamente es necesario que posean las siguientes características (Oakley et al., 2004):

- Interdependencia positiva. Todos los miembros del grupo se consideran necesarios en la realización de la tarea, reconocen la importancia y la necesidad de las aportaciones de las otras personas y, como comunidad, comparten recursos, dividen y organizan sus roles para alcanzar su objetivo o reto común.
- Interacción personal. Favorece la afectividad como equipo, lo cual conlleva una mayor implicación por parte del alumnado; se ofrecen elementos tan importantes como ayudarse, compartir esfuerzos, animarse, explicarse algo mutuamente, discutir, etc., para que el resto del equipo alcance la meta establecida. Permite un intercambio de puntos de vista y de opiniones realistas. El profesorado puede elegir el uso de algunas de las horas de clase para fomentar esta tipología de contacto.
- Responsabilidad o exigibilidad individual. Cada miembro del equipo debe tomar conciencia y comprometerse con su trabajo, entendiendo que los resultados y los procesos que realicen no solo aportarán consecuencias a su persona, sino al reto común del equipo. Además, cada miembro del grupo debe tener en cuenta todo el trabajo, y no solo su parte.
- Habilidades de intercambio interpersonal y en pequeño grupo. La relación social determina la comunicación, las decisiones, la resolución de problemas. Todo ello debe trabajarse en un clima de confianza que favorezca desde el primer momento habilidades para ello. El profesorado debe estar preparado para ayudar al alumnado a enfrentarse a posibles conflictos y a verlos como una oportunidad de desarrollar sus habilidades.
- Reflexión de grupo. El proceso de reflexión en los equipos es fundamental. Dará sentido a todo el proceso, desde la toma de conciencia del propio funcionamiento del mismo a aportaciones y críticas constructivas con relación a la toma de decisiones de lo que se ha realizado, lo que queda por hacer y el orden de prioridades para seguir avanzando en la mejora del mismo. Al principio, es necesaria para facilitar el desarrollo de las actividades; a lo largo del curso, para abordar las dificultades, la dinámica del grupo, la forma de trabajar, etc., y, al final, para evaluar y celebrar el éxito.

6. Aprendizaje-servicio (ApS)

6.1. Aproximación conceptual

Partiendo de la definición de Aprendizaje y Servicio ofrecida por Puig et al. (2007) podemos afirmar que se trata de:

Una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (p.20).

Se convierte en una fusión donde se aplican prácticas pedagógicas activas, reflexivas y sociales. Al estar ambos unidos en un mismo proyecto se complementan los efectos, enriqueciéndose uno del otro. De acuerdo con Zerbikas (2007):

- El aprendizaje mejora el servicio, lo que se aprende se puede transferir en forma de acción y permite prestar un servicio de calidad a la comunidad.
- El servicio mejora el aprendizaje, lo motiva y dota de sentido, le aporta experiencia vital y permite extraer nuevos aprendizajes (p. 5).

Desde una mirada inclusiva, permite al alumnado no sólo comprender e identificar la exclusión, sino que pone en acción una serie de servicios, conectando a las escuelas con su entorno y mejorando la situación de estos en busca de una justicia social. A la vez que el alumnado construye deben establecer decisiones, se trabaja desde la cooperación, se empoderan, establecen alianzas colaborativas, ponen en práctica y evalúan dicha intervención socio-educativa, tomando como punto de partida una necesidad social (Benítez et al., 2020; García y Benítez, 2014) y cuyo servicio no es considerado como un acto de caridad (Aramburuzabala et al., 2013), poniendo en juego valores y actitudes pro sociales y desarrollando los principios y fundamentos de una educación inclusiva.

Para Batlle (2013) el aprendizaje y servicio además de una metodología didáctica, se trata de “una filosofía que reconcilia la dimensión cognitiva y la dimensión ética de la persona; una pedagogía que reconcilia calidad educativa e inclusión” favoreciendo la construcción de la persona mediante la emoción que suscita dicho proceso, así como la valoración de sus participantes y lo que acontece en el mismo (García y Benítez, 2014).

Cualquier ApS debe cumplir con una serie de requisitos a la hora de su puesta en práctica, como son: 1) recoger explícitamente los aprendizajes que alcanzará el alumnado a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y que deben estar

conectados con el servicio; 2) el servicio debe ser real, dando respuestas a las necesidades existentes en el entorno para así poder mejorarlo; 3) debe ser un proyecto educativo planificado, evitando la improvisación y evaluado por parte del profesorado; 4) el alumnado debe ser el protagonista de todo el proceso, favoreciendo un aprendizaje activo, constructivo y significativo, y; 5) debe ser un proceso reflexivo, en el que el alumnado sea consciente del sentido y utilidad de lo realizado, de sus procedimientos, así como de los conocimientos construidos o reconstruidos durante su desarrollo.

Imagen 20.

Ejemplos de ApS realizados en la Facultad de Ciencias de la Educación (UCA)



Fuente: Elaboración propia.

6.2. Objetivos, valores pedagógicos

Aplicar esta metodología de trabajo en el aula favorece competencias sociales y ciudadanas en el alumnado, una construcción activa del conocimiento, un pensamiento crítico, donde vivencian y experimentan con la realidad existente en su entorno, analizando, reflexionando y cooperando conjuntamente para alcanzar un cambio que mejore la situación poniendo en marcha todas y cada una de las competencias (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a emprender) en busca de una transformación en la sociedad. Para ello, se fomenta a su vez la iniciativa y autonomía personal por parte del alumnado. De acuerdo con Zerbikas (2008) ApS se sustenta en principios pedagógicos, como:

1. La concepción del aprendizaje en base a la exploración, la acción y la reflexión para destacar la aplicabilidad del conocimiento.
2. Para trabajar una educación en valores es necesario partir de situaciones problemáticas y enfrentarse a estos retos desde la propia

experiencia, a través de las herramientas que nos brinda la inteligencia moral y con la ayuda de la cultura moral.

- 3. Y, la educación para la ciudadanía debe estar basada en la participación activa, responsable, cooperativa y solidaria que pretende contribuir a la mejora de la sociedad (p. 7).

En la Imagen 21 mostramos seguidamente aquellas pedagogías activas en la que se sustenta el ApS.

Imagen 21.
Relación de las pedagogías activas con el ApS

AUTORAS Y AUTORES	PEDAGOGÍA	INFLUENCIA EN EL ApS
William Kilpatrick	Trabajo por proyectos	Se diseña un proyecto para realizar el servicio, confluyen en el reto final y en el proceso de desarrollo.
María Montessori	Autonomía en el aprendizaje	El alumnado toma decisiones durante todo el proceso.
Ovide Decroly	Centros de interés	El alumnado se aproxima a realidades que responden a sus intereses y desarrollan un proyecto también desde sus intereses.
John Dewey	Aprender haciendo	El alumnado aprende haciendo el servicio
Paulo Freire	Pedagogía crítica	El alumnado debe posicionarse críticamente ante la realidad para transformarla
Johann Pestalozzi	Formación integral de las personas	Con el ApS se construyen aprendizajes

Fuente: Zarzuela, 2020.

6.3. El papel del profesorado

El profesorado debe ser un dinamizador, mediador y guía durante todo el proceso para todas las personas implicadas en el proyecto (alumnado, entidades,

familias, ...). Es fundamental crear un clima de confianza con el alumnado, lo que permitirá que se exprese y comparta libremente sus dudas, inquietudes, barreras con la que se encuentra, sinceridad de compromiso, implicación, sus logros, sus estrategias, lo que permite “conocernos y comprendernos mejor, un ingrediente fundamental para atender a la diversidad” (García y Benítez, 2014, p.81).

6.4. Organización o fases

Para poner en marcha un ApS es necesario conocer y tener claro el tránsito que comprende dicho proceso. A continuación, y centrándonos en (García y Benítez, 2014; Granero, 2020; Zerbicas, 2008) ofreceremos las diferentes etapas y fases que implica la puesta en marcha del aprendizaje y servicio, pudiendo ser estas modificadas en función de las necesidades de cada realidad educativa.

1. Etapa de preparación: Son diversas las fases que componen esta primera etapa de inicio, como son:

- Detectar la necesidad: como punto de partida, tendremos en cuenta dos aspectos, por un lado, las posibilidades del grupo-clase y, por otro, tras la observación del contexto y la información que tengamos en relación al mismo se deberá discernir o concretar, cuál es la necesidad social existente a la que se debe dar respuesta, así como concretar el servicio a realizar por el alumnado y los aprendizajes que se persiguen.
- Entidades participantes: se deberá establecer contacto y vinculación con aquella entidad que nos permita acercarnos al contexto en el que se desarrollará el servicio. Así mismo, se deberá establecer lazos de colaboración con asociaciones, ayuntamiento, empresas privadas, públicas, etc., lo que permitirá tejer redes mucho más amplias, dándoles a conocer el proyecto y obtener la ayuda y el apoyo que necesitamos para poder ofrecer el servicio a la comunidad. Es necesario conocer previamente si las redes están dispuestas a colaborar, pues debemos decidir si contamos con los recursos humanos, materiales o de infraestructura suficientes para poder asumir dicho servicio.
- Objetivos: Establecer los objetivos que se persigue con el servicio, así como, el aprendizaje que se pretende alcanzar en el alumnado. Para ello, se debe recoger de forma explícita los objetivos y contenidos académicos de la asignatura o asignaturas que de forma implícita están inmersos en el servicio, así como la forma en la que se trabajarán en el aula de manera complementaria al desarrollo del servicio.
- Análisis grupal: evaluación del propio equipo y sus componentes, es decir, analizar cuáles son sus fortalezas, posibilidades, oportunidades,

sus debilidades, sus inquietudes, sus intereses, sus actitudes, el clima de grupo, la organización para trabajar, roles establecidos o el grado de compromiso de cada una de las personas que forman el equipo antes de comenzar el proyecto.

- Etapas del trabajo con el grupo: antes de comenzar a trabajar con el alumnado, es decir, en el proceso de preparación es importante establecer qué haremos para motivarlos en el servicio, cómo diagnosticarán el problema, cómo se organizarán y agruparán para su puesta en práctica y qué actividades realizarán para que vean reflejado lo aprendiendo con el proyecto. Igualmente, para el proceso de ejecución, también decidiremos de antemano cómo controlaremos la participación activa de todo el alumnado, como analizarán y reflexionarán sobre los aprendizajes alcanzados en dicha etapa, así como conocer la voz e impresiones de la entidad donde se llevará a cabo el proyecto. Por último, se decidirá el tipo de celebración y se recogerá como se evaluará el servicio realizado tanto por parte del profesorado como la autoevaluación del alumnado con respecto a su aprendizaje.
- Motivar al grupo: para ello, el alumnado debe verle sentido y utilidad a aquello que van a llevar a cabo. Se puede utilizar diversas estrategias entre otras, como: motivar a la persona que lidera el grupo, aprovechar experiencias anteriores o la más acertada, desde nuestro punto de vista, que es partir de los intereses reales del alumnado. Una vez que el grupo está motivado se trata de establecer junto al alumnado:
 - El problema sobre el que queremos actuar.
 - Su planificación: qué, por qué, para quién, cuándo, dónde, con quién
 - Los objetivos de aprendizaje y los resultados que esperamos.
 - El compromiso individual que cada cual asume en el marco del proyecto grupal.
 - El nombre que le daremos a nuestro proyecto.
- Definir el proyecto: se realiza el primer boceto del proyecto que se pretende llevar a cabo, las necesidades, lo que podemos hacer, las entidades a participar, el procedimiento a seguir, los roles y funciones establecidas para cada persona y analizar lo que puede aportar el proyecto a la formación del alumnado.
- La gestión y organización del proyecto: estableceremos la temporalización (tiempo que dedicaremos al proyecto, fecha de inicio y fin,

su distribución con respecto a las diferentes etapas y fases), los procesos administrativos (permisos, autorizaciones, notificaciones...), información, conformidad y apoyo por parte de las familias, salas o infraestructuras necesarias, se concretará los tiempos de coordinación, reuniones, función de cada docente implicado en el proceso.

- **Formación:** Para poner en marcha todo aprendizaje-servicio es requisito que las personas que lo van a llevar a cabo, es decir, el alumnado construya los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para poder llevar a cabo dicho servicio, no sólo en relación a esta metodología sino en el tema en concreto que trabajan a través del mismo de forma transversal.
- **Evaluación:** antes de pasar a la acción se reflexionará sobre todos los aprendizajes construidos en esta primera etapa o que son necesarios reforzar, reajustar el proyecto en caso necesario ante las situaciones surgidas no previstas de antemano en la planificación, así como la propia autoevaluación.

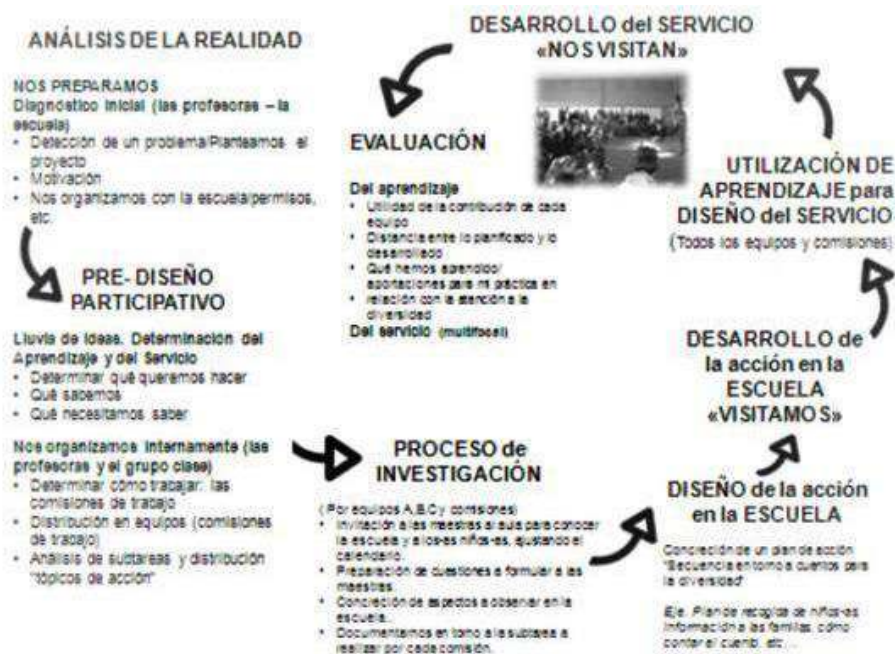
2. Etapa de implementación: en esta etapa también se lleva a cabo una serie de fases, como son:

- **Puesta en práctica del servicio:** es el momento donde se lleva a cabo en la realidad del contexto todas las acciones que previamente han sido diseñadas para dar respuesta a la necesidad o las necesidades detectadas. Teniendo en cuenta que hablamos de un proyecto donde emerge tanto aprendizaje como servicio, debemos tener en cuenta: aspectos a trabajar en el aula, el trabajo a realizar en el contexto donde se llevará a cabo el servicio, el seguimiento grupal y a su vez personalizado del alumnado y mantener viva su motivación.
- De forma paralela deberemos mantener la relación con las familias y atender sus demandas, así como trabajar con las redes de colaboración.
- **Registrar, comunicar y difundir:** de todo el procedimiento y la puesta en práctica del servicio realizado es recomendable ser recogido mediante informes, esquemas, fotografías, vídeos... Finalmente se puede difundir y dar a conocer a la comunidad educativa, mediante memoria, artículo, entrevista, vídeo, todo el proceso y los aspectos logrados.
- **Evaluación reflexiva del proceso de las sesiones de servicio:** durante la ejecución del proyecto, se debe reflexionar sobre lo que está aconteciendo, lo que se está viviendo y aprendiendo.

- **Celebración y difusión:** a modo de cierre, se lleva a cabo la celebración de la experiencia vivida con el servicio, permitiendo a su vez una mayor difusión del trabajo realizado, los objetivos alcanzados, los que quedan por alcanzar, convirtiendo dicha celebración en un espacio donde se da a conocer la situación, se comparte e intercambia reflexiones, experiencias y vivencias con otros miembros de la comunidad y reforzar lazos con las diferentes entidades participantes. Esta celebración permite a su vez reconocer el esfuerzo realizado por todas las personas participantes aumentando así mismo, su autoestima.

3. Etapa de evaluación: es la tercera y última etapa, donde nos encontramos tres fases relacionadas con la evaluación de los diferentes agentes implicados en el aprendizaje- servicio. Esta etapa está conectada con los diferentes espacios de reflexión recogidos durante la etapa de preparación y aplicación.

- De cada uno de los equipos y alumnado que lo forma: en relación a los resultados del servicio, de la comunicación y organización con las entidades participantes, de los aprendizajes, del compromiso y el rendimiento aplicado durante la acción de cada una de las comisiones y sus componentes, perspectivas de futuro, etc.
- Del profesorado: en relación a su práctica educativa con el alumnado, de la experiencia, de la motivación causada, la percepción y visión de la propia familia y entidades participantes, con la perspectiva de mejorar futuras actuaciones, procedimientos y orientaciones.
- De las entidades participantes: en la que establecemos conclusiones sobre el trabajo en red y donde evaluaremos la idoneidad de las entidades con la que hemos establecido alianza para el servicio y la valoración de las mismas con respecto a nuestra acción.

Imagen 22.*Diseño de la experiencia “Nos visitan”*

Fuente: García y Benítez (2014)

La puesta en práctica del ApS, además de favorecer el aprendizaje del alumnado, permite incorporar el trabajo por proyectos (TBP), sus características y sus fases (Benítez et al., 2020). De acuerdo con las citadas autoras, en ambos casos, existe cuestionamiento por parte del alumnado y deben buscar las respuestas mediante la investigación, aunque existe una diferencia entre ambas, que es:

- En el ApS, el tema es eminentemente social, en busca del beneficio de la comunidad para transformar y mejorar la realidad existente, desde una visión de justicia, desarrollando un currículo comunitario, involucrando en distintos niveles de participación a aquellas personas que deciden formar parte del mismo. Es tan importante el aprendizaje como el servicio, que beben uno del otro.
- En el TBP, el tema es el conocimiento, que conlleva el enriquecimiento de un currículo personal.

7. Parejas Pedagógicas

7.1. Aproximación conceptual

En la literatura científica las parejas pedagógicas también son denominadas como parejas educativas (Salamanca, 2015), parejas de aprendizaje (Pujolàs, 2004) co-enseñanza (Cotrina et al., 2017; Suárez-Díaz, 2016), enseñanza colaborativa o enseñanza en equipo (Chanmugam y Gerlach, 2013).

La pareja pedagógica consiste en que dos personas compartan bajo el mismo poder de decisión y bajo responsabilidades compartidas, un único grupo de alumnos y alumnas durante la jornada laboral, así como la relación con sus familias (Hoyuelos, 2009) con el objetivo de enseñar conjuntamente. Hablamos de dos personas con habilidades, capacidades, conocimientos individuales diferentes que las caracterizan y se complementan a su vez hacia la consecución de una misma meta, la de ofrecer una educación de calidad al alumnado.

Esta estrategia requiere según Cotrina et al. (2017) “la implicación, intencional y voluntaria de dos profesores en todos los aspectos vinculados a la docencia: planificación, evaluación y, singularmente, durante el desarrollo de las sesiones de clases” (p.57) de forma cooperativa y en la que debe primar la confianza, la coordinación, la negociación, un liderazgo compartido, el reconocimiento de todas y cada una de las aportaciones ofrecidas para la labor docente y la escucha como eje vertebrador. La escucha se convierte en una “tensión necesaria e imprescindible de quien, con curiosidad, quiere aprender, no como una moda, sino para entrar en crisis y modificar sus hábitos y costumbres didácticas” (Magaluzzi, 2001, citado en Civarolo y Pérez, 2013, p.16). Se trata de dar respuesta de forma conjunta a los retos didácticos que comparten en una misma aula (Zarzuela et al., 2018).

7.2. Valores pedagógicos

Las parejas pedagógicas ofrecen una serie de beneficios tanto para el alumnado y como para el profesorado:

- Ofrece una mayor atención y más cercana por parte del profesorado al grupo-clase, posibilitando responder a la diversidad existente en el aula (Benítez et al., 2017).
- Aporta mayor riqueza en la medida que el alumnado dispone de mayores ideas, conflictos-cognitivos, diversidad en las explicaciones, mayor seguimiento del desarrollo de la clase (co-observación), etc... En relación a ello, Benítez et al. (2017) exponen que “al convivir dos docentes en el

aula, pueden aportar dos mensajes de distinta forma, dos visiones, dos ejemplos, así como un sinnúmero de herramientas que facilitará al alumnado la construcción del conocimiento” (p.309).

- Favorece una mayor flexibilidad durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues mientras un/a docente ofrece las explicaciones, permite que el otro adulto de referencia en el aula se centra en observar, ofreciendo el apoyo necesario e incluso complementar la explicación para mejorar su comprensión (Zarzuela et al., 2018).
- Una mayor escucha de las motivaciones, intereses e inquietudes en el alumnado. En palabras de Hoyuelos (2009) “los educadores en pareja educativa se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas y se dejan seducir por lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre de conocer” (p. 175).
- Se elimina el individualismo profesional existente culturalmente en gran parte del sistema educativo bajo un modelo tradicional en cuya aula sólo existe un/a docente, favoreciendo un cambio de mirada hacia metodologías más activas, participativas, críticas, dialógicas y significativas y dónde existe un interés común por ambas partes de alcanzar ese enriquecimiento mutuo tanto para ellos como para el alumnado.
- Favorece la formación docente mediante la investigación, la reflexión en la acción y sobre la acción de la práctica de forma conjunta entre todas las personas implicadas en ese proceso de medición y guía pedagógica con respecto al alumnado, permitiendo mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje y de lo que acontece en el aula.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula De Encuentro*, 17(2). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez y M.M. Molero (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Benítez, R., García, M. y Sánchez, L. (2020). Haciendo visible la línea invisible entre trabajo por proyectos y aprendizaje-servicio. En E. Caparrós, M.

- Gallardo, N. Alcaraz y A. Lavinia (Coords.), *Educación inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp.143-158). Octaedro.
- Benítez, A. (2008). El trabajo por proyectos en Educación Infantil. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (12), 1-12.
- Benítez-Gavira, R., Aguilar-Gavira, S. y Ballesteros-Regaña, C. (2019). El trabajo cooperativo como metodología transformadora de la práctica docente. Hacia una visión enriquecedora de la diversidad. En J.M. Fernández y A. López (coords.), *Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias* (pp.127-146). Octaedro.
- Betancourt, R., Guevara, L.N. y Fuentes, E.M. (2011). *El taller como estrategia didáctica, sus fases y componentes para el desarrollo de un proceso de cualificación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con docentes de lenguas extranjeras: caracterización y retos*. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/305
- Benítez, R., Sánchez, L. y Zarzuela, A. (2017). Las parejas pedagógicas como estrategia de atención a la diversidad. En *II Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA*, Julio, Universidad de Cádiz.
- Cabello, M.J. (2011). La organización del espacio en educación infantil: poderoso instrumento docente. *Pedagogía magna*, (11), 196-203.
- Chanmugam, A., y Gerlach, B. (2013). A Co-Teaching Model for Developing Future Educators' Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(1), 10-117.
- Civarolo, M.M. y Pérez, M.A. (2013). 1+1 = pareja educativa. *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, 4 (34), 14-24.
- Cotrina, M., García, M.C., y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. *Aula abierta*, 46 (0), 57-64.
- Maldonado-Cruz, M.D.J., y Cuadrado-Vaca, J.G. (2023). El juego y su importancia en el desarrollo de la autonomía en estudiantes de educación inicial. *Cienciamatria*, 9(1), 719-731. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i1.1095>
- Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 15 de mayo de 2023, núm. 90, pág. 8467.
- Diez-Navarro, C. (1998). *La oreja verde de la escuela*. Ediciones de la Torre.
- Domínguez, G. (2003). En busca de una escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 29-47.

- Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de educación infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. Innovación y experiencias educativas. *Revista innovación y experiencias educativas*, (15), 1-8.
- Fernández, J. y Del Valle, P. (2016). El profesor como activador en el aprendizaje cooperativo. En: *Actas del X Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona* (pp. 288-297). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, M. y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con «nuestra escuela»: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7 (2), 69-83.
- García-Ibarra, M. A., y Samada-Grasst, Y. (2022). El método lúdico para el desarrollo de la identidad y autonomía en niños de 4 años. *MQRInvestigar*, 6(3), 1109–1129. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.6.3.2022.1109-1129>
- Granero, A. (2020). La conformación de proyectos de ApS en el marco de la educación superior. En D. Mayor, M.M. Fernández y M.P. Andrés (Eds.), *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad* (pp.15-52). Eudal.
- Hoyuelos, A. (2009). Ir y descender a y desde Reggio Emilia. *CEE Participación Educativa*, (12), 171- 181.
- Lata, S. y Castro M. M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1085-1101.
- Laguía, M.J y Vidal, C. (1987). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Graó.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Martín, M.C. y Viera, A.M. (2000). La atención a la diversidad en educación infantil. Los rincones. *Aula de innovación educativa*, (90), 25-32.
- Martínez-Agut, M.P. y Ramos, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño. Experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, (2), 139-151.
- Moll, B. y Pujol, M.A. (1988). Organización de la clase. En B. Moll, (Ed.), *La escuela infantil de 0 a 6 años* (pp. 451-465). Anaya.
- Martínez-Pérez, D., Gavilán, J.M., y De la O Toscano, M. (2017). Las interacciones que surgen en el trabajo por rincones en Educación Infantil. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (7), 226- 244.
- Muñoz, M.P. (2011). La aventura de trabajar por proyectos. *Padres y maestros*, (340), 32-36.

- Oakley, B., Felder, R. M., Brent, R., Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2 (1), 9-34.
- Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), 71-96.
- Paniagua, G., y Palacios, J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Alianza.
- Piatek, A. I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y experiencias educativas*, (15), 1-8.
- Pujolàs, P. y Lago, J.R. (2011). *El programa CA/AC Cooperar para aprender/ Aprender a cooperar» para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula*. Universitat Central de Catalunya.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro-Eumo.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 89-112.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Octaedro.
- Ribas, C. (2011). Trabajar por ambientes en educación infantil como estrategia de innovación. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (12), 99-108.
- Raichvarg, D. (1994). La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha. *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*. Serie Documentos Especiales MEN.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 02 de febrero de 2022, núm. 28, págs. 14561 a 14595.
- Riera, M. A., Ferret, M. y Ribas, C. (2014). La organización del espacio por ambientes de aprendizaje en la Educación Infantil significados, antecedentes y reflexiones. *RELAdeI: revista latinoamericana de educación infantil*, 3 (2), 19-39.
- Rodríguez, J. (2011). Los rincones de trabajo en el desarrollo de competencias básicas. *Revista Docencia e investigación*, (21), 109-110.
- Romo, V. (2012). Espacios educativos desafiantes en educación Infantil. En V. Peralta y L.Hernández (Coords.), *Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana* (pp.141-145). OEI y UNICEF. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/infancia2.pdf>
- Salamanca, C. (2015). Dos docentes, dos miradas: la pareja educativa. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (42), 95-102.

- Sandín, C. I. (1992). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. La muralla.
- Sarceda, M.C., Seijas, S.M., Fernández, V., y Fouce, D. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil aproximación teórica y práctica. *RELAdEI: revista latinoamericana de educación infantil*, 4 (3), 159-176.
- Tonucci, F. (2007). *Frato, 40 años con ojos de niño*. Graó.
- Vera, L., Pérez, V., Leiva, M.M., y Monreal, C. (2020). Los ambientes de aprendizaje en el CEIP María Zambrano. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 210-231.
- Zarzuela, A. (2020). *El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado de educación infantil. El caso de la Universidad de Cádiz* (tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Zarzuela, A., García, M., Sánchez, L., y Benítez, R. (2018). Construyendo juntas. Las parejas pedagógicas en la articulación de proyectos de Aprendizaje y Servicio en el contexto universitario. En V. Martínez-Lozano, N. Melero, E. Ibáñez y M.C. Sánchez, *Aprendizaje - Servicio en la Universidad: una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible* (pp.48-52). Comunicación social.
- Zerbikas (2007). *Guía aprendizaje y servicio solidario*. Fundación Zerbikas.
- Zerbikas (2008). *Guía aprendizaje y servicio solidario, guía de bolsillo*. Fundación Zerbikas.

Capítulo 4

DISEÑO Y ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

El material didáctico es un recurso con el que el alumnado interactúa en el aula y está orientado a facilitar el proceso de aprendizaje, su autonomía, su curiosidad, creatividad y/o socialización, mediando entre los contenidos que selecciona el equipo docente y los posibles aprendizajes que pueden enriquecer al alumnado. Es cualquier material de juego que se utilice con una finalidad didáctica o para facilitar el desarrollo y la comprensión de las actividades. Su principal función es favorecer el desarrollo de las habilidades, capacidades, conocimientos, propiciando el desarrollo integral del alumnado.

Estos materiales pueden ser tanto físicos (cuentos, mapas, etc.) como virtuales (vídeos, imágenes, etc.). La variedad de materiales y su diseño es muy importante para que todos los niños y las niñas puedan acceder al mismo y, por ende, a los aprendizajes.

Para ello, es necesario tener en cuenta el Diseño Universal para el aprendizaje (en adelante DUA), ya que parte desde un principio en realizar dichos materiales para todas las niñas y todos los niños.

1. Diseño Universal para el Aprendizaje

Es un sistema de apoyo para eliminar barreras físicas, sensoriales, afectivas, cognitivas para el acceso, aprendizaje y participación del alumnado. Una accesibilidad entendida como una condición imprescindible para garantizar la equidad en el aula, basándose en la eliminación de entornos excluyentes. Supone en palabras de Alba (2018) “una visión de la intervención educativa para que todo el alumnado tenga cabida en los procesos de enseñanza, en su planificación y en su desarrollo, a través de diseños curriculares flexibles que tengan en cuenta la diversidad” (p.21) en todas sus dimensiones. Supone organizar el currículum con una visión más amplia, proporcionando en palabras de Parody et al. (2022) “distintas opciones pedagógicas que ofrecen al alumnado la posi-

bilidad de que puedan aprender de manera continua, a partir de metodologías didácticas accesibles y flexibles que se ajusten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje” (p.111), contemplando como docentes que no existe un único modelo de alumnado. De acuerdo con Alba (2022), es un marco de referencia, un modelo a través del cual el profesorado puede valorar si su práctica pedagógica es inclusiva o por el contrario supone un obstáculo para una parte de su alumnado, limitando con ello el derecho a una educación de calidad.

Imagen 23.

Criterios en la elaboración de materiales



Fuente: Elaboración propia a partir de (Parcerisa, 1996).

La neurodidáctica nos explica cómo cada persona recibe la información y, por ende, aprende de diferentes maneras. En este sentido, Fóres y Ligioiz (2009) nos explica que existen tres canales predominantes:

- El visual: necesitamos que nos miren a la cara cuando nos hablan, eso facilita nuestra conexión con la otra persona. Físicamente abrimos más los ojos cuando algo es de nuestro interés. Ante el recuerdo de una experiencia lo que se nos aparecen son imágenes mentales, necesitamos apoyo visual en las explicaciones, solemos expresarnos con ya lo veo, mira. Con respecto a las aficiones serían la pintura, fotografía, exposiciones...
- El auditivo: giramos nuestra cabeza en las explicaciones para acercar nuestros oídos, pues nuestra prioridad es escuchar y no tanto mirar a la persona que habla. En los recuerdos de experiencias nos llegan las palabras y los sonidos. Tiene preferencia por la escucha en lugar de par-

ticipar, se expresa con; me suena, me sonó la campana, buscar armonía en las relaciones, etc. En relación a las aficiones: música, videos, conciertos, relatos.

- El kinestésico: Nuestro cuerpo es el medio de expresión, para aprender necesitamos participar; usamos expresiones como; me encanta, me sentí tan bien. En las relaciones recordamos actitudes, expresiones y sentimientos que nos aportan, así como los recuerdos nos llegan a través de emociones vividas, nuestras aficiones pueden ser bailar, viajar, teatro, masajes...

Esto explica cómo las personas captan mejor la información dependiendo del canal desde el que le llegue y sea más predominante en la misma. Todo ello, lejos de hacer entender que solo tengamos un canal por el que recibamos la información, lo que nos explica es que desde los diseños didácticos deberemos trabajar el currículum atendiendo a los diferentes canales predominantes, dado que de esta manera aseguramos que dicha información sea recogida en menor o mayor medida por todo el alumnado. Incluyendo los tres canales por parte del profesorado en el aula ayudará al alumnado a lograr mejores aprendizajes.

Como nos indican Bekerman y Dankner (2010) “las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje” (p.4).

Imagen 24.

Pautas DUA

PAUTAS DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE		
Usar Múltiples Formas de Presentación	Usar Múltiples Formas de Expresión	Usar Múltiples Formas de Motivación
Proporcionar las opciones de la percepción - Opciones que personalicen la visualización de la información - Alternativas para la información sonora y visual. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos - Opciones que definan el vocabulario y los símbolos, clarifiquen el sintaxis y la estructura, descifren el texto o la notación matemática, interpretación de varios idiomas e ilustrar los conceptos importantes Proporcionar las opciones de la comprensión - Opciones que activen el conocimiento previo, que destaquen las características importantes, guíen el procesamiento de la información y apoyen la memoria	Proporcionar las opciones de actuación física - Opciones en modalidades de respuesta física, en los medios de navegación y por el acceso de las herramientas y tecnologías que ayuden Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez - Opciones en el medio de la comunicación, el las herramientas de la composición y resolución de problemas y del apoyo para la práctica y desempeño de tareas Proporcionar las opciones de la comprensión - Opciones que guíen el asentamiento de los objetivos, apoyen el desarrollo estratégico y la planificación; faciliten la información y los recursos y mejoren la capacidad del proceso de seguimiento	Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses - Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía, mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad y que reduzcan las amenazas y las distracciones Proporcionar las opciones de mantenimiento del esfuerzo y la persistencia - Opciones que acentúen los objetivos y metas, con diferentes niveles de desafíos y apoyos, fomenten la colaboración y la comunicación y aumenten reacciones hacia la maestría Proporcionar las opciones de la autorregulación individual - Opciones que guíen objetivos y expectativas, apoyen habilidades y estrategias de la resolución de los problemas y desarrollen la autorregulación y reflexión

Fuente: Elaboración propia a partir del CAST (2011)

2. Material didáctico físico

Atendiendo a la Imagen 25 y siguiendo la clasificación de los distintos materiales didácticos planteados por Cañas (2010) podemos ver que existen diferentes clasificaciones en función de lo que se desee trabajar con los mismos:

Imagen 25.

Clasificación de materiales didácticos



Fuente: Elaboración propia a partir de Cañas (2010)

En nuestra práctica docente deberán alternarse o convivir materiales didácticos de todos estos tipos. Así mismo, estos materiales deberán atender a los principios del DUA.

Cuando nos referimos a los materiales en función del desarrollo de capacidades, deberemos diseñar materiales que trabajen desde el conocimiento físico al pensamiento lógico, basándonos en los principios pedagógicos de la Educación Infantil. A su vez, estos deben ser coherentes con los principios DUA y se incluirán materiales que permitan al discente manipular, experimentar, trabajar los sentidos y que se puedan elaborar con ellos diferentes estructuras de pensamiento. En este bloque de materiales se incluirán, por tanto:

- Materiales para el desarrollo motórico y sensorial; mesa de luz, frutas, aromas, telas o bolas con diferentes texturas, flores, semillas, hojas, viruta de madera, bloques gigantes de gomaespuma, tubos de cartón reutilizado de telas, estampadores, aros, laberintos, comba, luces led, instrumentos musicales.

- Materiales de manipulación, observación y experimentación: pueden ser materiales de la naturaleza, como; hojas, piedras, arena, legumbres, reutilizado; cartón, cajas, tapones, juguetes...
- Materiales que desarrollen su pensamiento lógico; materiales que permiten el conteo, comparar, seriar, asociar, comparar, realizar mediciones, así podemos ver infinidad de los mismo como pueden ser juguetes comprados, objetos de la vida cotidiana (cubiertos, enseres de costura, tapones, botellas, abalorios, legumbres, rollos de cartón, juegos de mesa, ...).

En relación a los materiales de expresión y comunicación, tendremos que incluir aquellos materiales que se basan en la comunicación entre los iguales, el mundo y los adultos. Se desarrolla la interpretación y el conocimiento del entorno que rodea al alumnado a través de juego dramático y simbólico, así como la capacidad de expresión.

Los materiales que desarrollan la expresión plástica y musical, tienen relación con los anteriores en tanto que dan servicio en relación a la comunicación e intercambio infantil. Podemos ver los siguientes:

- Materiales plásticos: experimentando sus habilidades de manera manual. Láminas de burbujas de embalaje, botes, botellas o juguetes de plástico.
- Materiales musicales: desde su propio cuerpo hasta cualquier instrumento con sonoridad. Percusión corporal, con objetos cotidianos, como; ollas, cubiertos y latas.
- Materiales audiovisuales: Son muy importantes trabajarlos también en el aula, entre los materiales a destacar: imágenes y grabaciones que ayudan a comunicar mensajes.

Por último, los materiales para grandes espacios exteriores: elementos que propicien jugar al aire libre y que sean resistentes a los cambios atmosféricos, favoreciendo que el alumnado explore el entorno que le rodea. Entre ellos, podemos incluir; grandes bloques de vivos colores, de goma espuma forrada, aros, ladrillos, picas, cuerdas, cintas ...

Todos aquellos materiales didácticos que se diseñen deben tener una finalidad en sí mismos, estar en sintonía con los objetivos que se pretenden alcanzar con respecto al aprendizaje y desarrollo del alumnado y permitir la puesta en práctica de forma vivencial de las diferentes áreas a trabajar. En la medida de lo posible deben ser flexibles, es decir, no establecer una estructura rígida en su uso, con un único proceso y resultado que reproducir por parte del alumnado, sino que el uso, proceso y resultado puedan ser diversos e iguales de válidos.

Los materiales didácticos son un apoyo para la labor docente. Estos deben cumplir una serie de características para favorecer el proceso educativo, como (Cañas, 2010; Rodríguez, 2005; Sanchidrián, 2013):

- * Motivador o atractivo; que capte la atención del alumnado tanto estéticamente (colores, formas, texturas) como funcionalmente, motivándoles a experimentar y manipular con los mismos.
- * Selección de materiales; un aula o espacio educativo con materiales reducidos, pero escrupulosamente seleccionados invita al alumnado al trabajo, la concentración, la motivación y la diversión, mientras que un ambiente cargado de excesivos materiales, puede estresar y reducir la motivación, la energía o atención del alumnado.
- * Polivalente; que los materiales puedan ser utilizados en diferentes actividades, juegos y espacios.
- * Debe existir materiales que permitan al alumnado compartir momentos de investigación, experimentación, manipulación, reflexión de forma conjunta como materiales que permitan trabajar a nivel más individual.
- * Accesibles; su organización, disposición y orden debe facilitar que el alumnado pueda hacer uso de los mismos de forma autónoma y el alumnado pueda elegir con libertad aquel material con el que desee trabajar, potenciando el desarrollo motor, cognitivo, afectivo y/o social. Para ello, es importante que el alumnado se sienta confortable y cómodo por todo el espacio.
- * Deben ser diversos en su diseño para dar respuesta a las diferentes habilidades, capacidades, inteligencias múltiples, intereses, ritmos y características del alumnado. Debe ofrecer al alumnado la posibilidad de realizar de forma progresiva ejercicios de mayor dificultad. La variedad de materiales permite diversas experiencias de aprendizaje, enriquecedoras y que pueden compartir con el resto de compañeros y compañeras, ampliando sus conocimientos desde una visión socio-constructivista, así como asegurar múltiples formas de representación, expresión y motivación. De acuerdo con Freré y Saltos (2013) “el manejo de diversos tipos de materiales didácticos permite la construcción de nuevos conocimientos, pues se aplica una pedagogía activa, basada en la acción y no sólo en los contenidos, dando lugar, además, a procesos interactivos, flexibles, con situaciones concretas de aprendizaje” (p.26).
- * Su uso debe ofrecer la seguridad pertinente al alumnado.
- * Resistente para que perdure en el tiempo.

- * Manipulable, es decir, fácil de manejar por parte del alumnado y adecuado al tamaño de estos.
- * Ajustado a la edad y desarrollo del alumnado.
- * Que favorezcan la coeducación, eliminando actitudes discriminatorias por sexo o connotaciones bélicas.

A continuación, se expondrán diferentes materiales didácticos que pueden crearse y usarse en Educación Infantil y que recogen las distintas aportaciones nombradas con anterioridad:

Cuentos activos: Se basa en trabajar con cuentos y otros materiales asociados al mismo donde el alumnado puede experimentar la historia desde distintos formatos. En palabras de Bericua (2023) los cuentos activos son:

Un proyecto que pretende propiciar un recurso distinto y de carácter innovador para el aula, que integre la creatividad y promueva el aprendizaje desde una visión estética y respetuosa con el alumnado. Usando como incentivo el apasionante mundo de recursos que nos aportan los cuentos en el ámbito educativo se trata de una técnica inmersiva que permite el aprendizaje desde la emoción que las envuelve al sentir que están dentro del propio cuento (p.59).

Podemos contar los cuentos de mil maneras diferentes y con apoyo de materiales diversos (Ver Imagen 26). Un cuento infantil puede combinarse con una instalación artística, con una bandeja sensorial, con un minimundo o con materiales no estructurados que completen o den vida activa al cuento.

Imagen 26.

600 puntos negros



Fuente: Bericua (2023).

Minimundos: Son representaciones en miniatura de lugares reales o imaginarios, creadas por los equipos docentes o por el alumnado utilizando una amplia variedad de materiales no diseñados específicamente para el juego. Los materiales no estructurados que suelen utilizarse pueden ser elementos de la naturaleza, objetos de la vida cotidiana o material reciclado al que se le da un uso distinto. El alumnado cuenta con total libertad para crear lo que desee a través del escenario que se le ofrece, con los materiales que tiene a su disposición, pudiendo recrear situaciones de su vida cotidiana, poner en práctica su creatividad, construir, experimentar y estimular sus sentidos en relación con sus compañeros y compañeras.

Imagen 27.

Minimundo ártico



Fuente: Elaboración propia.

Bandejas sensoriales: constituyen un recurso pedagógico versátil y efectivo de bajo coste y económico para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas de Educación Infantil. Con materiales de la vida cotidiana se puede construir pequeños escenarios que atraigan el interés de explorar, manipular y sentir, activando el desarrollo cognitivo, motor, sensorial, del lenguaje y socioemocional. Al ofrecer experiencias sensoriales ricas y variadas, estas actividades contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos y duraderos.

Imagen 28.*Bandeja sensorial Otoño*

Fuente: Mónica Benítez para su aula.

Instalaciones de juego: Las instalaciones de juego son un recurso pedagógico innovador, son contextos lúdicos concebidos desde el encuentro y la intersección entre juego, arte y cultura para promover el desarrollo integral de los niños y de las niñas. En estos espacios de relación, la infancia tiene la oportunidad de contar su propia historia y compartir ese relato, que es particular y universal, a través del juego. Son lugares de ensayo para los aprendizajes de la vida que desvelan la identidad del yo en el nosotros. Al ofrecer un espacio abierto, flexible y estimulante, las instalaciones convierten el aprendizaje en una experiencia divertida y significativa (De Velasco y Molina, 2020).

Imagen 29.*Instalación de juego*

Fuente: E.I. La Luna del Horcajo.

Cestos de los tesoros: son una herramienta pedagógica especialmente diseñada para bebés y niños y niñas pequeñas. Se trata de recipientes que contienen una variedad de objetos de diferentes texturas, tamaños, formas y pesos, de origen cotidiano, naturales y seguros, cuidadosamente seleccionados para estimular los sentidos y el desarrollo cognitivo. El cesto de los tesoros es, en esencia, una invitación a la exploración libre y autónoma.

Imagen 30.

Cestos con tesoros del otoño



Fuente: Mónica Benítez para su aula.

Cubo sensorial: Propuesta didáctica diseñada desde la forma geométrica de un cubo en la que su unión con distintos materiales no estructurados proporciona un espacio que invita al alumnado a crear, construir, diseñar o interpretar lo que los infantes deseen de forma autónoma y libre. Estos cubos sensoriales se realizan desde los distintos sentidos, atractivos a la vista, sonoros, con aromas y por supuesto aptos para experimentar, observar y manipular. El profesorado propone y el alumnado dispone.

Imagen 31.*Cubo sensorial*

Fuente: El La Algaida.

3. Material didáctico digital

La selección previa de los materiales digitales que van a ser utilizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es indispensable para establecer las competencias que se van a desarrollar mediante los mismos, ya sean estas; conceptuales, procedimentales o actitudinales (Real, 2019). Dichos materiales deben favorecer y fomentar no solo la motivación del alumnado, sino su comprensión, sus intereses, la construcción de sus conocimientos, la cooperación, la creatividad, la colaboración, etc. Para ello, es necesario discernir entre los *softwares* existentes e instalar aquellos que: permita al alumnado construir (ya sean puzles, paisajes, ideas...); compartir con sus compañeros/as ya sean de su grupo clase, con otro centro educativo o trabajar cooperativamente de forma internivelar sobre un mismo proyecto; navegar por diferentes ciudades mediante *google map*, museos, juegos didácticos online, *quiz*, cazas del tesoro, ...

Dichos recursos, unidos a la metodología utilizada y la formación del profesorado, determina la calidad de los procesos educativos (Gabarda et al., 2021) y

para ello, es imprescindible un cambio en las percepciones del propio profesorado con respecto a los beneficios que pueden aportar los mismos.

Para dar respuesta a la actual sociedad tecnológica en la que nos encontramos inmersos no basta con integrar las tecnologías en las aulas, sino que es necesario hacer un uso pedagógico y didáctico de las mismas, familiarizando al alumnado con su uso desde el conocimiento del mundo digital y su presencia en su entorno, haciendo posibles experiencias que sin ellas difícilmente podrían enriquecer el aula. En la Imagen 32 mostramos lo que Area (2017) denomina “la metamorfosis digital del material didáctico” y en la que queda recogida todos los cambios que supone en el proceso de enseñanza-aprendizaje la integración de los recursos tecnológicos.

Imagen 32.
Los rasgos destacables de la metamorfosis digital del material didáctico

La metamorfosis digital del material didáctico			
Cambios en su naturaleza como artefacto	Cambios como objeto pedagógico	Cambios en la profesionalidad docente	Cambios en el papel del alumnado
 1. Digital y en línea 2. Multimedia 3. Hipertextual 4. Interactivo 5. Flexible 6. Reutilizable y remezclable 7. Comunicacional 8. Autónomo e inteligente	 1. Personalizable 2. Son adaptativos de forma automatizada 3. Favorece el aprendizaje experiencial basado en la actividad del sujeto sobre el mismo 4. Social e intercambiable 5. Requiere procesos de evaluación continua y formativa 6. Estimula la motivación y planteamientos lúdicos o gamificados 7. Demanda la elaboración del conocimiento por el alumnado	 1. Requiere de un docente competente para planificar situaciones de aprendizaje complejas (metodología por proyectos, combinación de situaciones de enseñanza presenciales y online como clase al revés...) 2. Competencias para crear y gestionar entornos de aprendizaje virtuales 3. Competencias para elaborar y/o reutilizar objetos de aprendizajes digitales 4. Desarrollo de funciones de guía y supervisión de los procesos de trabajo individuales y grupales de los estudiantes 5. Evaluador de las tareas y productos construidos por el alumnado	 1. Mayor autonomía en el aprendizaje 2. Asumir cuotas de responsabilidad en la realización de las tareas y actividades 3. Elaboración de productos u objetos culturales de distinta naturaleza (textos, audiovisuales, multimedia...) 4. Participación en la evaluación (autoevaluación y/o evaluación entre pares) 5. Favorece el intercambio comunicativo para el desarrollo de tareas colaborativas
Cambios en la producción, distribución y consumo			
 1. Distribución a través de plataformas y portales online 2. Nuevo modelo de negocio por empresas editoriales 3. Producción artesanal y distribución de materiales entre el profesorado 4. Desarrollo de la REA (Recursos Educativos Abiertos) 5. Incremento del I+D sobre los materiales y entornos digitales educativos			

Fuente: Elaboración propia basado en Area (2017, p.18).

En la sociedad en la que nos encontramos no es difícil encontrar diferentes recursos didácticos a través de los diferentes medios digitales. El uso de dichos recursos facilita su accesibilidad desde cualquier lugar y en cualquier momento. En este sentido, Area (2017) nos ofrece una clasificación de dichos objetos educativos, como:

- a. Objeto digital. Son archivos disponibles en la red en los que se ofrece contenido en diferentes formatos; texto, videos, fotografías, infografías, podcast, realidad aumentada o geolocalización, pudiendo crear un repositorio, el cual puede ir enriqueciéndose con el paso del tiempo.
- b. Objeto digital de aprendizaje. Son contruidos con una intencionalidad didáctica, en la cual el discente debe realizar una actividad para poner en acción el aprendizaje, la construcción de sus conocimientos o aplicar los que posee. Gran parte de ellos son multimedia y con un carácter interactivo. También pueden estar organizados y accesibles a través de bibliotecas o repositorios online educativos.
- c. Entorno didáctico digital. Es un espacio online normalmente privado bajo una estructura didáctica y en la que se ofrecen diversos objetos digitales bajo un modelo pedagógico concreto con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en aquella temática o competencia que se pretende desarrollar en el alumnado. Puede adoptar forma de texto escolar digitalizado, un video juego educativo, un sitio web o espacio online didáctico, un paquete multimedia de aprendizaje, un mini curso online o una colección de videotutoriales.
- d. Apps, herramientas y plataformas online. En constante evaluación, puede utilizarse a veces con un propósito general y en otras ocasiones para algo específico del ámbito educativo. Son herramientas y aplicaciones que pueden utilizarse para la creación de materiales didácticos o de actividades, otras son útiles para la gestión de la información, el control evaluativo del alumnado, para la comunicación o el trabajo colaborativo.
- e. Los entornos inteligentes de aprendizaje adaptativo. Se describe como la recopilación, almacenamiento y tratamiento de datos en entornos de aprendizaje con la finalidad de ajustarlo a las características y necesidades del alumnado y mejorar la calidad del proceso formativo.
- f. Los materiales didácticos tangibles. Incluir los robots educativos al aula permite al alumnado hacer uso de los mismos además de tener la posibilidad de diseñarlo. El potencial educativo de estos materiales didácticos es enorme.
- g. Materiales digitales para la docencia. No son materiales didácticos en exclusividad para el alumnado, pero sí son relevantes para la profesión docente, bien para su formación como para su práctica educativa. Ofrecen programaciones, experiencias prácticas, propuestas de intervenciones educativas, espacios de publicación del profesorado mediante blogs, webquest, wikis, etc.

A continuación, expondremos siguiendo las aportaciones de STELLAE (2019), aspectos a tener en cuenta en el diseño de materiales didácticos digitales:

- * Para comenzar deberá poseer un discurso que ofrezca contextualización, significado y sentido a su uso pedagógico, es por ello que, el docente o la docente que diseñe dicho material deberá realizar un relato que enamore al alumnado ofreciendo a su vez coherencia a los distintos apartados, unidades o secuencias.
- * Los retos son muy importantes en los materiales para que el alumnado se implique en su comprensión y análisis, favoreciendo procesos cognitivos que dé pie a la construcción de aprendizajes enriquecedores, originales y cargados de significado.
- * Las emociones constituyen una ayuda para que el alumnado desee utilizar el material, opte por una gran implicación en la construcción de las tareas, así como en la comprensión y aprendizaje de los contenidos fortaleciendo la comunicación con sus iguales.
- * Interactividad: es el contacto alumnado-artefacto en el que automáticamente según los datos incluidos del alumnado pueda darles servicio automático a sus características.
- * Debe ofrecer un espacio donde el alumnado disponga de herramientas colaborativas, cooperativas, en el que se pueda interaccionar e intercambiar conocimientos, reflexiones, ideas entre todas las personas que conforman el grupo-clase (alumnado-profesorado) de forma privada o pública, así como el acceso a información relevante sobre la temática.
- * Debe ofrecer tanto al alumnado como al profesorado un registro personalizado del proceso de sus actividades, archivos registrados y clasificados, envíos realizados o mensajes y aportaciones ofrecidas. Un entorno que refleje la actividad de cada una de las personas usuarias que forman parte de la misma y en la que se pueda conocer si el alumnado está desarrollando las competencias necesarias para ser verdadera ciudadanía de la sociedad red, con una visión crítica, constructor/a de conocimiento, capaz de cooperar y trabajar en equipo, dar respuesta a los desafíos o dificultades que se encuentren en el camino, etc...
- * Los contenidos deben presentarse mediante los diferentes canales (textual, visual, icónica o sonora) ofreciendo una mayor profundización, enriquecimiento y coherencia en la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

A modo de resumen, recordar que tanto el alumnado como las familias pueden colaborar en el diseño y elaboración de los diferentes materiales y que estos deberán estar ajustados a los mismos para que todas las niñas y todos los niños puedan acceder a los mismos ofreciéndoles oportunidades de enriquecimiento y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i374.y2018.003>
- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones SM.
- Area, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16 (2), 13-28.
- Bekerman, D., y Dankner, L., (2010). La Pareja Pedagógica en el Ámbito Universitario, un Aporte a la Didáctica Colaborativa. *Formación Universitaria*, 3(6), 3-8.
- Bericua, A. (2023). *El cuento activo. ¿Cómo innovar a través de la literatura?* Saralejandria ediciones.
- Cañas, A.M. (2010). Los materiales en educación infantil. *Innovación y experiencia educativa*, (27), 1-9.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013).
- De Velasco, Á. R., y Molina, J. A. (2020). Las instalaciones de juego: metáforas de la vida de relación. *Aula de infantil*, (103), 28-32.
- Freré, F.L., y Saltos, M.M. (2013). Materiales Didácticos Innovadores Estrategia Lúdica en el Aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 6 (10), 25-34.
- Forés, A., y Ligioiz, M. (2011). *Descubrir la Neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. UOC.
- Gabarda, V., Marín, D., y Romero, M.M. (2021). Evaluación de recursos digitales para población infantil. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 135-153. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.13125>
- Parcerisa, A. (1996). *Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. Graó.
- Parody, L. M^a, Leiva, J.J., y Santos-Villalba, M^a. J. (2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la Formación Digital del Profesorado desde una Mirada Pedagógica Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16 (1), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Real, C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. 3C TIC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(2), 12-27. doi: <http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>
- Rodríguez, M. (2005). *Materiales y Recursos en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. Ideaspropias.

Sanchidrián, C. (2013). Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: infant schools, kindergarten y casas de los niños. *TABANQUE. Revista pedagógica*, (26), 15–37.

STELLAE (Grupo de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela) (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>.

Capítulo 5

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO (TIC) EN EDUCACIÓN INFANTIL

La educación en el siglo XXI debe adaptarse a los nuevos tiempos que corren, donde la tecnología se ha convertido en algo habitual en el quehacer cotidiano. La aproximación o acercamiento del alumnado a las TIC en las edades más tempranas queda recogido de forma explícita en la Orden del 5 de agosto de 2008 del currículo de Educación Infantil. De acuerdo con Marín y Muñoz (2018) la formación digital en estas edades debe realizarse de forma transversal a la hora de trabajar las distintas áreas del currículum y de forma lúdica. Su interés por descubrir, indagar, manejar sin ningún tipo de inhibición o miedo las tecnologías hace que se convierta en un gran apoyo para el proceso educativo.

El principal objetivo de este bloque es ofrecer diferentes recursos y herramientas que puedan ser utilizadas en dicha etapa, así como dar a conocer su puesta en práctica en diferentes centros de Educación Infantil.

1. Recomendaciones para el profesorado

A la hora de buscar, seleccionar y utilizar los materiales didácticos digitales STEALLE (2019) nos aporta una serie de recomendaciones:

1. Visita regular a plataformas institucionales: ante la gran variedad de materiales tanto en abierto como en restringido y la cantidad de materiales y objetos de aprendizaje ofrecidos en la red sugiere visitar los del Ministerio y Consejerías Españoles y Latinoamericanos, así como plataformas creadas por asociaciones profesionales de docentes o fundaciones educativas, como: Red de Recursos Educativos en Abierto del Ministerio de Educación de España (PROCOMUN), Portal Área de Tecnología Educativa (Medusa) de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, Recursos educativos del Portal Enlaces de Chile, Recursos educativos del Portal Educ.ar de Argentina...)

2. Creación de escritorio o repositorio online: la creación de un espacio personal es importante para que los docentes y las docentes puedan recopilar y almacenar aquellos recursos online que puedan ser loables para su práctica. Esto posibilita tener dichos recursos siempre disponibles desde el lugar o artefacto que utilice en el momento (*Google Drive, Symbaloo*).
3. Alejarse de materiales tradicionales basados en la recepción y repetición: siendo recomendable facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje desde pedagogías activas, evitando trasladar a la red formas tradicionales.
4. Creatividad y flexibilidad: utilizar materiales didácticos que permitan modificaciones y su reutilización, posibilitando su transformación y rediseño para ajustarlo al alumnado.
5. Objetivos y necesidades de la enseñanza: coherente con el proyecto educativo, viendo en qué medida puede ser útil para el aprendizaje, la metodología que estemos aplicando en nuestra aula y aquellos aspectos que pretendemos evaluar.
6. Las características del alumnado: uno de los requisitos fundamentales a la hora de seleccionar un material didáctico es que este dé respuesta a la diversidad de su alumnado (intereses, conocimientos, habilidades y competencias digitales, ...).
7. Que sea inclusivo: el material didáctico debe permitir el aprendizaje y participación de todo el alumnado. Para ello, debe cumplir dos aspectos: su accesibilidad a la hora de navegar eliminando cualquier barrera a personas con pérdida visual, auditiva o física y que ofrezca variedad de recursos para responder al DUA, a los diferentes ritmos, capacidades, necesidades e intereses en el alumnado.
8. Que fomente valores democráticos de tolerancia, respeto y aceptación hacia la otra persona: debemos evitar imágenes, frases, vídeos, que de forma implícita estemos ofreciendo al alumnado estereotipos, prejuicios hacia ciertas culturas, religiones, etnias, de género, etc.
9. No dejarnos embelesar por lo bonito: aunque el material debe ser atractivo para el alumnado, no se nos debe olvidar que lo prioritario es que pedagógicamente, tanto sus recursos, como las actividades que se les ofrezca al alumnado deben favorecer un aprendizaje significativo, relevante, con sentido, que les permita reflexionar y construir de forma activa, pues de lo contrario, estaríamos haciendo uso de la tecnología bajo una metodología tradicional e igualmente la motivación inicial del alumnado se desvanecería.
10. No dar respuestas prefijadas al alumnado. Para ello, el diseño de las actividades que le ofrecemos debe implicar retos, en los que el alumnado utilizando las enormes posibilidades que nos ofrece la red con respec-

to a información se refiere, les permita contrastar, analizar, construir sus respuestas, así como compartir con otras personas usuarias.

11. No improvisar. No se debe utilizar el material didáctico digital como entretenimiento y sin una previa y clara planificación sobre las actividades, el procedimiento a seguir, los objetivos que se persiguen con la realización de las mismas o la organización espacial y del propio alumnado.
12. Conexión con la metodología de enseñanza: es importante integrar el uso de la tecnología como parte del proceso metodológico, no como algo puntual y descontextualizado, su función no está en entretener sino en ofrecer diferentes oportunidades.
13. Colaboración en red: ayudar al alumnado a conectar con sus iguales favoreciendo la comunicación e interacción fuera del aula en distintos espacios y tiempos, lejos del individualismo habitual a la hora de trabajar. Para ello, el docente apostará por tareas en grupo o en equipo de la misma clase o de otras clases o centros educativos. Un potencial de esta es poder conectar diferentes centros en espacios geográficos lejanos.
14. Creación y producción de contenidos y objetos digitales: el progreso debe ir en alza desde la sola presentación de materiales a la producción por parte del alumnado de los contenidos, retando al alumnado hacia un enfoque más activo, experiencial y empoderado de la creación de los materiales en lugar de consumirlos.
15. No perder de vista que con su uso debemos desarrollar de forma transversal en el alumnado las competencias digitales necesarias para que sepan desenvolverse y hacer un uso adecuado de las mismas (aspectos de privacidad, constructores/as de información, saber discernir entre la ingente información existente en la red, colaborar a través de la misma para enriquecer sus conocimientos mediante la reflexión y experiencias con otras personas, ...).
16. Diferentes opciones: partiendo de la base de que aún hoy en día existen muchos fallos tecnológicos que pueden crearnos dificultades, es necesario tener diferentes alternativas que no requieran de tecnología, de este modo podremos seguir la clase sin dificultad.
17. Diversidad de materiales: la opción de material físico también se hace necesario en el aula, existen casos en los que pueden no haber tenido contacto ninguno o escaso con tecnologías analógicas o impresas, ofreciendo diversas formas expresivas y materiales del entorno.

Imagen 33.*Resumen visual recomendaciones docentes***Fuente:** Elaboración propia a partir de STEALLE (2019).**2. Herramientas TIC para Educación Infantil**

El desarrollo de las TIC ha permitido que desde el ámbito educativo podamos hacer uso de nuevos y diversos recursos en la etapa de Educación Infantil, entendiendo sus procesos, características y desarrollo, ajustando dichas herramientas a los intereses, capacidades, potencialidades y limitaciones de la infancia.

El uso de cualquier herramienta tecnológica en el aula debe favorecer un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aprender de forma diferente, donde el alumnado se convierta en un agente activo de dicho proceso y no meros/as receptores/as de la información ofrecida por el profesorado, pues de lo contrario estaríamos anclados en el tradicional paradigma educativo. Así mismo, será diferente la utilización de las mismas en el primer ciclo y en el segundo, además de contemplar el desarrollo integral de nuestro alumnado. Basándonos en los principios de la etapa, así como en el DUA, ofrecemos algunas de las diferentes herramientas que pueden ser integradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje:

* Pizarra digital Interactiva

La pizarra digital interactiva (de ahora en adelante PDI) se compone de un ordenador, un videoprojector, software y una superficie táctil o puntero, todo ello configura infinitas posibilidades a través de la proyección desde el ordenador para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Domingo y Marqués (2011) se trata de un recurso tecnológico que “multiplica las posibilidades de compartir todo tipo de información (texto, imagen, sonido...) en el aula para comentar, debatir, escribir, destacar elementos importantes, etc.” (p. 289), a la vez que promueve la motivación y disfrute del alumnado gracias a la diversidad de fuentes dinámicas, lúdicas y activas que vivencian y comparten con sus iguales (Levy, 2002).

Imagen 34.

Niño trabajando en PDI



Fuente: <https://estermateriales.wordpress.com/>

La PDI proporciona diferentes posibilidades (Cascales y Laguna, 2014):

- Fácil de manejar, de naturaleza kinestésica con imágenes y sonidos.
- Posibilita el acceso a diferentes softwares educativos, web, app, recursos en red y gran cantidad de información e imágenes.
- Comunicar y presentar el trabajo realizado por los diferentes equipos o alumnado.
- Juegos en red.

- Interacción y comunicación intercentro e interclase, favoreciendo y posibilitando el trabajo colaborativo independientemente del espacio geográfico.
- Explicaciones por parte de distintas personas profesionales a los que el alumnado puede entrevistar y consultar dudas surgidas con anterioridad en relación al tema y que han sido registradas para consultar en ese momento.
- Mostrar videos, canciones y trabajar posteriormente sobre ellos con el alumnado, fomentando el análisis, la reflexión, la interacción y la comprensión.
- Crear palabras, ordenar, seriar imágenes, letras y números.
- Creación de ideas previas en distintos formatos (texto-imagen), lo que propicia que cada alumno/a comparta dichas ideas con el resto, analicen, reflexionen, establezcan conexiones y se active algo fundamental como es la interacción social para la construcción del conocimiento.
- Realidad virtual (visitar museos, ciudades...).
- Cambio de roles docente- estudiante.
- Permite al profesorado guardar notas sobre cuestiones que el alumnado ha realizado sobre el tema para profundizar en su investigación y posteriormente volver a ellas para ver si el alumnado ha encontrado la respuesta.
- Acercar al alumnado a las herramientas tecnológicas, a sus competencias digitales y conocimiento de la variedad de recursos existentes.

* Tablet

Son dispositivos digitales utilizados por casi la mitad de la población menor de dos años con capacidades de procesamiento de información y navegación en Internet similares o ligeramente inferiores a la de un ordenador portátil del tipo *netbook*, que se aproxima al punto intermedio entre un *smartphone* y un ordenador portátil. Se trata de una herramienta sencilla, donde el alumnado puede interactuar con ella mediante el movimiento de su dedo, lo que promueve en el alumnado el descubrimiento y el hacer sobre la misma para ver sus efectos. En esta línea y de acuerdo con Castro y Mallón (2019) es “un apoyo para la labor docente, sin que los alumnos tengan que aprender nuevas metodologías o procesos complicados para su utilización” (p.126).

Imagen 35.

Niña interactuando con una Tablet.



Fuente: Colegio Joaquín Costa

(<https://www.colegiojoaquincosta.es/proyectos-2/proyecto-tic-tac/>)

Seguidamente, ofreceremos algunas de las posibilidades y potencialidades que ofrecen las *Tablets* al proceso educativo:

- Acceder a la información de forma multisensorial.
- Reproducir música.
- Hacer y ver fotografías.
- Creación y reproducción de videos.
- Grabar y escuchar audios.
- Trabajar individualmente, en equipo o en red.
- Posibilidad de navegar por la red a través de texto, iconos o por voz.
- Servicios de geolocalización y mapas.
- Videollamadas.
- Posibilidad de control parental o adulto.
- Acceso a almacenadores en red (drive, symboloo,), espacios de aprendizaje (classroom, classdojo, bitácoras) app (educativas y lúdicas)...
- Soporte de lectura, audiocuentos, pictocuentos.
- Favorece la coordinación óculo- manual y la psicomotricidad fina.
- Videojuegos y juegos en red.
- Feedback inmediato en la realización de tareas.

Se ha de decir que a través de las tablets es posible la creación de materiales desde el DUA partiendo de los tres canales y existiendo diferentes recursos para la realización de las actividades a través de iconos o imágenes visuales o pictogramas como pueden ser pictotraductor y generar contenidos audiovisuales.

Una de las opciones que ofrecen las TIC es que el alumnado puede colaborar en tareas de diseño y creación, convirtiéndose en protagonistas del aprendizaje.

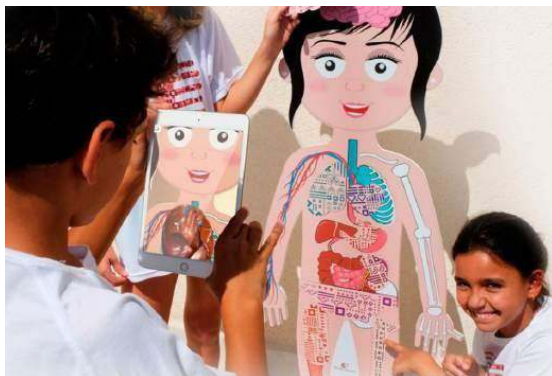
* Realidad aumentada

Dicha tecnología nos da la posibilidad de “visualización directa o indirecta de elementos del mundo real combinados (o aumentados) con elementos virtuales generados por un ordenador, cuya fusión da lugar a una realidad mixta” (Cobo y Moravec, 2011, p.105). La realidad aumentada (de ahora en adelante RA) ofrece la posibilidad al alumnado de ver e interactuar con aquellos conocimientos que se están construyendo sobre un tema específico, ya sean objetos, monumentos, lugares, animales, operaciones matemáticas, etc. de la vida real mediante objetos virtuales en tiempo real posibilitando “una representación mejorada o aumentada del mundo que le rodea” (Mullen, 2012, p. 13) y de forma vivencial. Según Cabero y Barroso (2016):

Es la combinación de información digital e información física en tiempo real a través de diferentes dispositivos tecnológicos; es decir, consiste en utilizar un conjunto de dispositivos tecnológicos que añaden información virtual a la información física, por tanto, implica añadir una parte sintética virtual a lo real (p.46).

Imagen 36.

Experiencia con realidad aumentada



Fuente: <https://yosoytuprofe.20minutos.es/2021/03/11/5-aplicaciones-de-realidad-aumentada-para-educacion-que-debes-conocer/>

Es un hecho que el alumnado de infantil hace uso de las tecnologías en su día a día, ya sea a través del móvil, tablet, etc., por lo que este uso de la tecnología desde una visión educativa para ampliar o desarrollar sus conocimientos puede ser aplicado en sus hogares, pues la versatilidad de las herramientas y su escasa necesidad de formación digital, lo hacen posible (Marín y Muñoz, 2018).

Según diversas autorías la puesta en práctica de la RA requiere de diversas tecnologías (Cabero y Barroso, 2016; Fundación Telefónica, 2011):

1. Un elemento que capture la imagen de la realidad que están viendo los usuarios (cámara de móvil, ordenador o tablet).
2. Un dispositivo en el que proyectar la mezcla de las imágenes reales con las imágenes sintetizadas (la pantalla de un ordenador, de un teléfono móvil, tablet, ...).
3. Un elemento de procesamiento o varios que trabajen conjuntamente para interpretar la información del mundo real que recibe el usuario, generar la información virtual que cada servicio concreto necesite y mezclarla de forma adecuada.
4. Un tipo de software específico para la producción del programa.
5. Un activador de la realidad aumentada o marcadores, que pueden ser códigos QR, objetos físicos, GPS, etc.
6. Un servidor de contenidos donde se ubica la información virtual que se desee incorporar a la realidad.

Tras el nacimiento de esta nueva realidad, Lens-Fitzgerald (2009) ofrece una clasificación de la RA en diferentes niveles:

- Nivel 0. Hiperenlazando el mundo físico. Basado en códigos de barra (enlaces 1D), códigos 2D (por ejemplo, los códigos QR). Los códigos en este nivel son hiperenlaces a otros contenidos (funcionan como un hiperenlace html pero sin necesidad de teclear).

Imagen 37.*Creación de QR*

Fuente: <https://www.educaciontrespuntocero.com/experiencias/infantil-trafico-codigos-qr-robots/>

- Nivel 1. Basado en marcadores. El reconocimiento 3D de objetos.

Imagen 38.*Objetos 3D*

Fuente: <https://canaltic.com/blog/?p=1859> <https://blogs.deusto.es/aplicaciones-tic/la-realidad-aumentada-y-la-educacion/> <https://sites.google.com/site/realidadaumentadainac2016/indice/1-7-niveles-de-la-realidad-aumentada>

- Nivel 2. En este caso sin marcadores. Se hace uso del GPS y la brújula de los dispositivos electrónicos para localizar la situación y la orientación y superponer (puntos de interés) en las imágenes del mundo real.

Imagen 39.*Objetos 3D basados en GPS*

Fuente: <https://blogs.deusto.es/aplicaciones-tic/la-realidad-aumentada-y-la-educacion/>
<https://sites.google.com/site/realidadaumentadainac2016/indice/1-7-niveles-de-la-realidad-aumentada>

- Nivel 3. Visión aumentada. En vez de utilizar objetos para ampliar la información, se realiza una interacción de forma directa con la realidad física. Para ello, se utiliza aplicaciones de Google Glass o las lentillas creadas por la Universidad de Princeton en Estados Unidos

Imagen 40.*Interacción directa con la realidad física*

Fuente: <https://www.gettyimages.es/fotos/cardboard-vr?phrase=cardboard%20vr&sort=mostpopular>

La RA ofrece beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como bien nos expone (Cabero y barroso, 2015; Fabregat, 2012; Fombona et al., 2012; Moreno y Onieva, 2017);

- Favorece un aprendizaje significativo, estableciendo una relación entre los conocimientos previos y los nuevos.

- Favorece una mayor interacción, experimentación, colaboración, así como un aprendizaje más reflexivo, crítico, creativo y lúdico.
- Favorece el aprendizaje por descubrimiento y mejora la información ofrecida al alumnado.
- Hace que los procesos de formación del alumnado no tengan límites, trasladando al espacio-aula elementos u objetos virtuales tridimensionales o información digital adicional, permitiendo complementar, reforzar, potenciar, amplificar y enriquecer los escenarios de aprendizaje, favoreciendo un aprendizaje ubicuo, eliminando las barreras espaciales y temporales.
- Se convierte en un apoyo en aquellas tareas más complejas, pudiendo incluir apoyos visuales síncronos con la acción, es decir, se puede incluir aspectos ocultos facilitando la comprensión y el aprendizaje del alumnado.
- Facilita la visión a la persona con dificultad visual y la de todo el grupo, a través de su ampliación; apoyo en las exposiciones o en el conocimiento de espacios geográficos, lugares, personajes históricos, flora y fauna. La geolocalización junto con datos almacenados, facilita que se realicen visitas y que el alumnado descubra de forma autónoma.

Algo que la diferencia de la Realidad Virtual y que veremos en el apartado siguiente, es que en este caso el alumnado mantiene contacto con la realidad física, aunque se sumerja a través de ella a elementos virtuales gracias a las tecnologías.

* Realidad virtual

La realidad virtual es un mundo paralelo en el que el alumnado se sumerge y que se crea artificialmente gracias a las tecnologías. Es una simulación de la realidad que intenta ser lo más fiel posible a la misma, haciéndonos ver desde un dispositivo tecnológico el mundo lo más parecido posible al real, multisensorial, sintiéndose real (Díaz et al., 2018; Johnson y Adams, 2016; Samaniego, 2016) y a través del cual el alumnado tiene la impresión de estar en ese mundo, la habilidad de navegar y manipular objetos en él. En palabras de Sherman y Craig (2003) se trata de:

Un medio interactivo compuesto por simulaciones de computadora, que detecta la posición y las acciones del participante y reemplaza o aumenta la respuesta a uno o más sentidos, dando la sensación de estar mentalmente inmerso o en la simulación un mundo virtual (p. 38).

Para ello, es necesario un hardware específico y una serie de requisitos: simulación (parecido a la realidad), interacción (cambios en la realidad artificial

a través del usuario/a) y percepción (orientado a los sentidos). Seguidamente ofreceremos en la Tabla 3 aquellos dispositivos que nos permiten acceder a la Realidad Virtual.

Tabla 3.

Los principales dispositivos que permiten acceder a la RV

INSTRUMENTO	CONCEPTO
Smartphone para la RV	Se trata de un medio tecnológico que permite visualizar contenidos virtuales a través de su pantalla y de un <i>giroscopio</i> , el cual detecta el movimiento de la cabeza del usuario cuando este la mueve. Sin esta característica no sería posible visualizar un entorno de 360 grados.
PC para la RV	A diferencia del Smartphone, el PC no detecta el movimiento de la cabeza del usuario. Por lo tanto, resulta imposible acceder a un entorno de 360 grados sin utilizar unas gafas como accesorio.
Gafas de RV para Smartphone	Son el accesorio de RV más comercializado en la actualidad. Su objetivo es la visualización de contenidos virtuales inmersivos a través del giroscopio y la pantalla del Smartphone. El catálogo de gafas de RV es elevado, pues va desde las <i>Cardboard</i> (gafas corrientes de cartón) hasta las lentes más sofisticadas del mercado.
Gafas de RV para PC	El hecho de que sean menos comerciales no significa que sean peores; cada usuario elegirá el tipo de gafas en base a sus preferencias. De las gafas de PC se dice que son las que mayor experiencia reportan al usuario puesto que se utilizan en mayor medida en videojuegos. Las más reconocidas son las <i>Oculus</i> y las <i>HTC Vive</i> .
Videojuegos	Empresas como <i>Sony</i> y <i>Microsoft</i> han apostado fuerte por la Realidad Virtual en sus videojuegos, creando una gran expectación en el usuario debido a su novedoso estilo de jugabilidad.
Otros accesorios	Guantes, plataformas, simuladores... que permiten hacer más real la experiencia virtual del usuario.

Fuente: Otegui (2017, p.166)

Para llevar a cabo la realidad virtual dentro del aula tenemos que tener en cuenta que el profesorado debe estar capacitado sobre el uso y manejo de algunos de los dispositivos tales, como: HDMs (cascos), Data Gloves (guantes), y otros. Estar dispuesto o dispuesta a realizar cambios en las metodologías de enseñanza y un apoyo económico por parte de la administración y ante la falta del mismo por parte de la comunidad educativa (Samaniego, 2016). Además, su aplicación en el aula debe tener un sentido educativo, es decir, los educadores o las educadoras de Educación Infantil deben tener claro previamente el por qué, para qué, cuándo y cómo usarán esta tecnología.

Imagen 41.*Aula trabajando realidad virtual*

Fuente: Pichardo y Cova (2020)

Entre las posibilidades que ofrece dicha tecnología al ámbito educativo y que podemos recoger a continuación, hace que se convierta en un elemento importante a tener en cuenta (Aznar-Díaz et al., 2018; Otero y Flores, 2011):

- El desarrollo de competencias y habilidades por parte del alumnado en el manejo de estas herramientas. Familiarizar al alumnado desde las edades tempranas con elementos como la simulación, interfaces o lenguaje de realidad virtual.
- La inmersión en ese espacio ficticio y trabajar los contenidos de forma diferente y mucho más activa por parte del alumnado favorece la motivación e interés de éstos mediante experiencias vivenciales y emocionales al sumergirse en el bosque, en el cuerpo humano, el sistema solar, el mundo de los insectos, etc...
- Permite al alumnado aplicar los conocimientos construidos en dichos espacios, aplicar estrategias, así como investigar, descubrir o facilitar su comprensión.
- Permite al profesorado o a cualquier miembro de la comunidad existente en el aula (familias, otros profesionales) observar aquello que realiza el alumnado en ese momento, pudiendo recopilar las potencialidades, habilidades, intereses o aspectos a seguir trabajando.
- Eliminar barreras geográficas, temporales, arquitectónicas, económicas, ajustándose a las singularidades del grupo-clase.
- Permite al alumnado recibir y trabajar con la información de forma más interactiva, dinámica y visual.

- Fomenta en el alumnado su imaginación y creatividad.
- Favorece la colaboración entre los iguales y el propio profesorado desde dicho espacio virtual. Cuando el espacio virtual está diseñado para interactuar entre múltiples usuarios, permite que se comuniquen, coordinen y trabajen cooperativamente en la consecución de un mismo objetivo.
- Se produce una transformación en la forma en la que se enseña y se aprende, eliminando la tradicional jerarquía entre profesorado-alumnado, pues se aprende mutuamente unas personas de otras independientemente de su rol. Posibilita un aprendizaje constructivista, el alumnado puede dar respuesta a cuestiones, problemas o retos planteados a través del uso de las tecnologías.
- Favorece el aprendizaje a través del juego.
- Proporciona la inmersión en el espacio creado, favoreciendo la manipulación, acción sobre los elementos existentes en el mismo.
- En este caso la realidad virtual permite mostrar características, detalles en los elementos o aspectos que se esté trabajando que de otra forma sería imposible.
- Favorece el desarrollo y la comprensión del contenido mediante la acción práctica.

En función del estilo de aprendizaje el alumnado requiere unos mecanismos, estrategias que faciliten la construcción de sus conocimientos. A continuación, De Antonio et al. (2000) muestran cómo la Realidad Virtual puede dar respuesta a sus estilos de aprendizaje (taxonomía de Bloom) y objetivos de aprendizaje.

En relación a los estilos de aprendizaje:

- * Sensorial/Intuitivo: está relacionado con contenidos conceptuales y teóricos, donde el alumnado deberá realizar búsquedas de información y su relación con la práctica. En este sentido, la RV puede ofrecer una representación palpable de dicha situación o conceptos abstractos que adquieren propiedades físicas.
- * Visual/Verbal: la RV es muy visual, un aspecto bastante positivo al igual que la posibilidad de verbalizar. Las señales auditivas junto a la visual ofrecen un mayor realismo y dan a conocer al alumnado el sonido de determinados instrumentos, sonidos de la naturaleza, de animales, el bombeo de un corazón, etc...
- * Inductivo/deductivo: la RV ofrece al alumnado libertad para explorar y el aprendizaje se alcanza de forma vivencial.

- * Activo/Reflexivo: la RV convierte al alumnado en un usuario activo a través de su inmersión en esa simulación, en la que debe observar, analizar, reflexionar..
- * Secuencial/Global: la RV permite dar respuesta a las necesidades del alumnado, ofreciendo no una parte sino la globalidad de la situación atendiendo a los principios de la Educación Infantil.

En relación a los objetivos de aprendizaje:

- * Análisis: un mundo virtual dará la posibilidad de explorar, analizar, reflexionar, cuestionar por parte del alumnado en relación con el tema que se trabaje.
- * Síntesis: la virtualidad ofrece un conjunto de equipamientos, operaciones, procedimientos, que de forma conjunta permite que el alumnado pueda desarrollar o poner en práctica los conocimientos mediante su proceso de actuación para obtener aquello que desea alcanzar.
- * Evaluación: posibilita elegir y realizar diferentes rutas que diferencian los procesos realizados, atendiendo así a los ritmos, intereses y capacidades del alumnado. Gracias a ello, podrán comprobar las limitaciones y beneficios de cada una de las rutas al ser compartida con sus iguales, recogiendo los beneficios de todas las opciones ofrecidas por todo el alumnado.

* Gamificación

La gamificación como estrategia pedagógica aplica el funcionamiento de los videojuegos a la educación usando su diseño para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y lograr la motivación intrínseca del alumnado hacia la temática, favoreciendo a su vez la cohesión, la creatividad (Marín, 2015) y el aprendizaje activo y autónomo. Se trata de hacer uso de estrategias, características de los juegos en contextos ajenos a éstos, con la intención de ofrecer contenidos al alumnado de manera diferente mediante una experiencia lúdica que propicie la implicación, el compromiso y a su vez la diversión (Gallego et al., 2014). En palabras de Werbach y Hunter (2012) “la gamificación es el proceso de manipulación de la diversión para servir objetivos del mundo real” (p.6). Desde la concepción del profesorado Foncubierta y Rodríguez (2014) la define, como:

La técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

A continuación, en la Tabla 4, se muestran las diferencias entre jugar, aprender jugando y la gamificación educativa.

Tabla 4.

Diferencias entre jugar en el aula, aprender jugando y gamificación

Jugar en el aula	Aprender jugando (Game-Based Learning)	Gamificación educativa
Puede estar o no relacionado a una actividad didáctica.	Está vinculado directamente con un contenido pedagógico.	El contenido pedagógico debe ser el contenido transversal de las mecánicas.
No tiene finalidad educativa <i>per se</i> .	Tiene finalidad educativa.	Tiene finalidad educativa.
Su función principal es la socialización.	Su función principal es fungir como canal didáctico entre el contenido y el educando.	Su función es alcanzar la motivación intrínseca del alumnado por los elementos del juego (puntos, niveles, insignias, tabla de posición).
No requiere planificación pedagógica.	Requiere planificación pedagógica.	Requiere planificación pedagógica y de dinámicas, mecánicas y estética.

Fuente: Torres-Toukoumidis y Romero-Rodríguez (2018, p.63)

La gamificación no se trata de realizar un juego con cualquier cosa bajo la premisa de ofrecer puntos o hacer clasificaciones entre el alumnado, la intención es hacer uso de sus elementos con un objetivo didáctico y propiciando un cambio en la percepción del alumnado con respecto al aprendizaje e incluso la ayuda entre iguales para la consecución de una meta u objetivo. De acuerdo con Martín (2015) no debemos identificar gamificación educativa con ludificación educativa, pues la primera de ellas “trata de vincular conceptos del currículo con el propio proceso de aprendizaje que los individuos desarrollan a lo largo de todo su proceso de formación” (p.1).

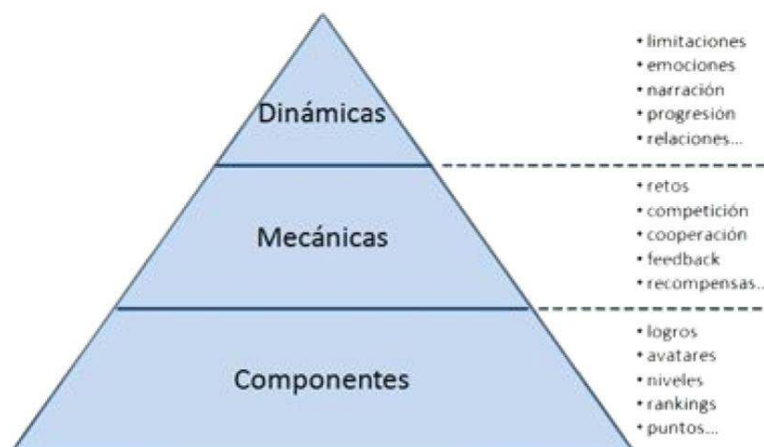
Entre los consejos ofrecidos (Alejaldre y García, 2015; Díaz y Troyano, 2013; Kapp, 2012; Wiklund y Wakerius, 2016) para un buen desarrollo a la hora de aplicar la gamificación en el aula, son:

- Evitar actividades lineales para evitar el aburrimiento.
- Dejar claro los objetivos y metas, para que el alumnado sepa lo que tiene que hacer y hacia dónde debe orientar sus esfuerzos y estrategias.

- Dar a conocer las posibles restricciones en el juego, así como los logros que le van a dar la oportunidad de disponer de objetos extras, pistas o cualquier otro aspecto para seguir avanzando hacia el objetivo o meta de la actividad.
- Promover la resolución de problemas en relación al aprendizaje, incluyendo técnicas que permitan desarrollar un aprendizaje efectivo entre el alumnado.
- Tener en cuenta la duración con respecto a la dificultad en los diferentes niveles de la actividad para evitar la frustración y que ésta pueda ser superada.
- Creación de avatares a través de los cuales el alumnado se identifique favoreciendo su motivación como personaje miembro del espacio creado.
- Solicitar al alumnado una retroalimentación o tras nuestra propia observación y reflexión, realizar los ajustes necesarios para mejorar la misma.
- Ser accesible a todo el alumnado eludiendo cualquier tipo de exclusión en la actividad. En este último aspecto, Sampedro y McMullin (2015) manifiestan que, los videojuegos favorecen la educación inclusiva ya que permite aplicar la equidad, socialización e igualdad entre el alumnado ante la era digital.

De acuerdo con Werbach y Hunter (2012) es importante conocer los elementos (Ver Imagen 42) que forman la gamificación para decidir cuáles son los más adecuados a las actividades didácticas que diseñemos. Dichas autorías clasifican estos elementos en tres categorías:

- Mecánicas: hace referencia a las normas de funcionamiento y procedimiento establecidas en el juego (participación equitativa, desafíos a conseguir, retroalimentación sobre cómo se está realizando, trabajar en colaboración, beneficios por cada logro alcanzado, ...).
- Dinámicas: están relacionadas con la motivación que puede provocar en el alumnado (curiosidad, competición desde una visión positiva, frustración), que sea algo continuo y conectado para favorecer el aprendizaje del alumnado y no partes inconexas, las interacciones entre el alumnado, ...
- Los componentes: son los recursos y las herramientas que utilizamos para diseñar una actividad de gamificación (tutoriales para facilitar el funcionamiento del juego, ofrecer recursos a otros/as compañeros/as mediante regalos, creación de equipos, diferentes niveles de dificultad, misiones que van unidos a los objetivos establecidos, ...

Imagen 42.*Elementos de la gamificación*

Fuente: Werbach y Hunter (2012, p.80)

* Inteligencia artificial

Existen grandes discrepancias entre el profesorado sobre las oportunidades o limitaciones que ofrece la inteligencia artificial en educación. Sin ánimo de entrar en esta controversia, la inteligencia artificial puede facilitar el diseño de distintos materiales para Educación Infantil, ajustándolos a los intereses, ritmos, estilos de aprendizaje y necesidades del alumnado, ayudando con ello a la personalización del aprendizaje (Murtaza et al., 2022), atendiendo a la diversidad del aula (Biswas et al., 2023). En el caso de Educación Infantil, por ejemplo, puede realizar los ajustes necesarios para personalizar canciones, crear cuentos basados en cualquier interés, poesías, diseñar juegos. Según Segura-Robles et al. (2023) la inteligencia artificial hace posible generar ideas, recursos e imágenes, lo que puede ayudar a la personalización de los materiales del aula. Puede realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como; el razonamiento, la resolución de problemas, la percepción y la comprensión del lenguaje natural.

Como cualquier otra herramienta tecnológica, puede ofrecer enormes ventajas y peligros, por lo que es importante hacer un uso adecuado, responsable y ético, que garantice la seguridad de su uso y evitar que surjan nuevos problemas (Franganillo, 2022) ante los avances tecnológicos. Un uso de la IA como enriquecedora del aprendizaje que requiere de un profesorado y un alumnado

formado en el uso adecuado de la misma y qué mejor que comenzar desde las edades más tempranas.

Entre los beneficios que pueden encontrarse en el uso de la inteligencia artificial para Educación Infantil comienza por la adaptabilidad que posee, puede proporcionar diversidad de recursos (González-González, 2019) contemplando los principios DUA desde los distintos canales (auditivo, visual y kinestésico), el uso directo con dispositivos puede favorecer la comunicación y sobre todo el lenguaje. Además, de los beneficios hacia el alumnado, este puede verse beneficiado por el uso por parte del docente que puede realizar tareas burocratizadas a través de la IA y dedicar su tiempo a la atención de su alumnado.

* Aplicaciones para la práctica

El proceso educativo en la actualidad y como bien nos dice Marín (2015) consiste en mirar más allá de los contenidos que la legislación establece para cada etapa, poniendo la mirada en los nuevos recursos digitales que se nos ofrece con el desarrollo tecnológico año tras año. A continuación, ofreceremos diversas herramientas relacionadas con los aspectos tratados con anterioridad y que pueden ser utilizadas en el proceso educativo:

Tabla 5.
Herramientas útiles para el proceso educativo

HERRAMIENTAS DE GEOLOCALIZACIÓN		
Street View Google Maps	Foursquare	- Localización de monumentos, ciudades... - Creación de rutas (saludables, turísticas...) - Identificación de hechos/ personajes históricos.
REALIDAD VIRTUAL		
✓ Expediciones ✓ Site in VR ✓ Cardboard ✓ Youtube VR ✓ Fulldive VR ✓ Anatomyou ✓ InMind VR 2	✓ PlugXR ✓ Jurassic Virtual Reality ✓ VR Forest Animals Adventure ✓ Aquarium VR ✓ Education & learning 360º	- Visitas virtuales a ciudades y monumentos - Visitar diferentes lugares de la geografía - Visitas virtuales a entornos microscópicos - Visitas al fondo marino, cuerpo humano... - Visitas a otras épocas históricas. - Visitas al espacio, planetas, transportes... - Visitar en la jungla a dinosaurios, tiranosaurio rex y el velociraptor. - Visitar la jungla y sus animales - Visitar el fondo mar y sus especies marinas
REALIDAD AUMENTADA		
✓ Aurasma ✓ Quiver ✓ Chromville ✓ Expediciones ✓ HP Reveal ✓ QR Reader	✓ Lector QR code ✓ Augment ✓ Metaverse ✓ Anatomy 4D ✓ WallaMe ✓ Bakia ✓ Zappar	- Incorporación de información multimedia (vídeos, páginas webs, fotos, formas 3D...) en entornos físicos (papel, cartulina, plástico...) - Juegos de pistas, yincanas... - Desarrollar la creatividad
GAMIFICACIÓN		
✓ Classcraft ✓ ClassDojo ✓ Duolingo ✓ Quizlet	✓ Quizziz ✓ Kahoot ✓ EdPuzzle	- Creación de fases y clasificaciones. - Evaluación por puntos, niveles... - Trabajo con Insignias, retos y logros. - Aprendizaje autónomo. - Trabajo cooperativo.
RECURSOS DOCENTES		
✓ Word Cloud ✓ Tagul ✓ Genially ✓ Tinycards	✓ SchematicMind ✓ Evernote ✓ LiveBoard ✓ ThingLink	- Creación de nubes de palabras sobre conocimientos previos. - Realización de FlashCards. - Diseño de mapas mentales. - Elaboración de notas. - Trabajo a través de una pizarra compartida. - Diseño de infografías.
✓ Anchor ✓ Spreacher	✓ Timbre	- Elaboración y subida de Podcast (culturales, educativos, científicos...) - Creación y edición de audios.

Fuente: Elaboración propia

3. Algunas experiencias con TIC en Educación Infantil

Las TIC han llegado para quedarse y eso queda claro también en la escuela, donde pueden verse un sin fin de experiencias mediatizadas por las mismas. A continuación, se muestran algunas que han sido llevadas a cabo en Educación Infantil:

- En el C.E.I.P. Valdespartera se lleva a cabo unas experiencias de RA con el alumnado de 3 años para conocer su entorno, concretamente, se utilizó modelos de 3D y marcadores de RA para conocer las diferentes esculturas urbanas que existían en el barrio. En el siguiente enlace se puede ver un ejemplo de dicho proceso; https://intef.es/experiencias_edu/valdespartera-es-cultura/
- También podemos visitar blog de maestros y maestras que han utilizado la RA para trabajar el cuerpo humano <http://elblogdelaprofemarta.blogspot.com/p/ra.html>
- Para trabajar las abejas, los planetas, las plantas o las matemáticas con los más pequeños y pequeñas. <http://creandojuntosexperiencias.blogspot.com/search/label/RA>
- Dos profesoras de la universidad de Córdoba ofrecen en su artículo “Trabajar el cuerpo humano con realidad aumentada en educación infantil” a través de la herramienta ChromVille (<https://chromville.com/>) y de un dispositivo móvil (tablet), actividades de motivación y actividades de desarrollo para introducir al alumnado de 4 o 5 años de Educación Infantil en el conocimiento del cuerpo humano. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247301>
- El CEIP Mare Nostrum (Ceuta) incluye la realidad aumentada en el proyecto los dinosaurios con el alumnado de 5 años.
- Proyecto colaborativo entre tres centros de Extremadura sobre robótica en educación infantil <https://enmarchaconlastic.educarex.es/274-bptecnologia/3190-la-robotica-en-nuestras-aulas-de-infantil>
- El CEIP Antonio Machado realiza un programa de robótica. Este recurso educativo está presente en su aula a lo largo de toda la etapa de Educación Infantil (Nivel 3, 4 y 5 años) y el alumnado lo utiliza de manera autónoma. <https://olmedarein7.wixsite.com/roboticainfantil/actividades>)
- El colegio CRA Las Cañadas (Segovia) a través del proyecto Evolutivos para educación infantil y primaria, incorpora retos de aprendizaje ajustados a las diferentes etapas. Va desde una adecuada alfabetización digital hasta que comienza a empoderarse en su creación, tomando contacto con su identidad digital y los entornos personales de aprendizaje (PLE); desde donde pasan de conocer y aprender a manejar la herramienta a diseñar, elegir y gestionar el aprendizaje. Para esto, el Aprendizaje Basado en Proyectos es la llave, permitiendo que el alumnado desarrolle su PLE. Ellos y ellas seleccionan el qué (objetivos y contenidos) el cuándo (secuenciación y temporalización) el cómo (recursos: materiales, humanos, y por supuestos digitales) y el qué hemos aprendido (evaluación). A través de los proyectos de aula y centro se integran las TIC en las tareas. <http://www.evolutivos.blogspot.com>

- C.E.I.P. Los Morales (Málaga) lleva a cabo con su alumnado de infantil escape rooms centrado en superar retos de forma cooperativa utilizando para ello las TIC <https://relatosdaula.blogspot.com/2017/05/escape-rooms-en-educacion-infantil.html?m=1>
- CEIP Cierva Peñafiel de Murcia describe cómo debe ser utilizada la PDI (pizarra digital interactiva) con el alumnado de Educación Infantil. <http://blogs.ciberespiral.org/infantilytic/2013/05/22/la-pdi-en-un-aula-de-infantil/>
- Colegio público Solcunit (Tarragona) Experiencia con tablet en Educación Infantil. <https://es.slideshare.net/maricarmenlazar07/experiencia-con-las-tablets>
- La profesora Belén García Fernández perteneciente al Colegio Calasanz de Santander, (España) describe su experiencia en realidad virtual y realidad aumentada en los diferentes proyectos que lleva a cabo con su alumnado. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7359975>
- El proyecto combina las aplicaciones de visualización 3D con una caja de arena para enseñar conceptos de ciencias de la tierra. La realidad aumentada (RA) permite a los usuarios crear modelos de topografía por la configuración de arena, que se ve aumentada en tiempo real mediante un mapa de curvas topográficas de nivel a color y agua simulada. <https://creaconlaura.blogspot.com/2016/07/crea-tu-propia-caja-de-arena-ar-sandbox.html>
- La realidad aumentada lleva al aula de Educación Infantil animales salvajes con los que el alumnado podrá disfrutar sin peligro y sin desplazarse. <https://cierzodeilusiones.blogspot.com/2018/03/animales-salvajes-en-nuestra-clase.html>

Referencias Bibliográficas

- Alejaldre, L., y García, A.M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. *III Jornadas de formación de profesores de ELE en Hong Kong*.
- Aznar-Díaz, I., Romero-Rodríguez, J.M., y Rodríguez-García, A.M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 256-274. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.10139>

- Biswas, P., Sameem, M., y Mallick, L. (2023). Role of artificial intelligence in digital transformation of education. *Journal of Data Acquisition and Processing*, 38(2), 985-989. <https://doi.org/10.5281/zenodo.776668>
- Cabero, J., y Barroso, J. (2015). Realidad Aumentada: posibilidades educativas. En J. Ruiz, J. Sánchez, y E. Sánchez (editores), *Innovaciones con tecnologías emergentes* (pp. 1-15). Universidad de Málaga.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2016). Posibilidades educativas de la realidad aumentada. *New Approaches in Educational Research*, 5(1), 46-52.
- Cascales, A., y Laguna, I. (2014). Una experiencia de aprendizaje con la pizarra digital interactiva en educación infantil. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (45), 125-136.
- Castro, M.M., y Mallón, O. (2019). La Tablet en la escuela Revisión bibliográfica en Scopus. *Hamut'ay*, 6 (1), 124-139.
- Cobo, C., y Moravec, J.W. (2011). Aprendizaje invisible. *Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius*. Univesitat de Barcelona.
- De Antonio, A., Villalobos, M., y Luna, E. (2000). Cuándo y cómo usar la Realidad Virtual en la Enseñanza. *Revista de Enseñanza y Tecnología*, (16), 26-36.
- Díaz, S., Díaz, J., y Arango, J. (2018). Clases de Historia en mundos virtuales: ¿Cómo podemos mejorarlo? *Campus Virtuales*, 7(2), 81-91.
- Díaz, J., y Troyano, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. III Jornadas de Innovación Docente. *En las III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre*, Sevilla, España: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Domingo, M., y Marqués, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.
- Fabregat, R. (2012). Combinando la realidad aumentada con las plataformas de e- elearning adaptativas. *Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 9(2), 69-78.
- Fernández, M. (2023). *La Inteligencia Artificial en Educación. Hacia un Futuro de Aprendizaje Inteligente*. Escriba.
- Fundación Telefónica (2011). *Realidad Aumentada: una nueva lente para ver el mundo*. Fundación Telefónica/Ariel.
- Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- Franganillo, J. (2022). Contenido generado por inteligencia artificial: oportunidades y amenazas. *Anuario ThinkEPI*, (16), 1-11.

- Gallego, F.J., Molina, R. y Llorens, F. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. *XX Jornadas sobre la enseñanza universitaria de la informática*, Alicante.
- Gonzalez-Gonzalez, C.S. (2019). Estrategias para la enseñanza del pensamiento computacional y uso efectivo de tecnologías en educación infantil: una propuesta inclusiva. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (7), 85-97. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/riite.405171>
- Johnson, L., y Adams, S. (2016). *NMC Horizon Report: 2016*. Higher Education Edition.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Levy, P. (2002). *Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*. Department of Information Studies, University of Sheffield.
- Lens-Fitzgerald, M. (2009). *Augmented Reality Hype Cycle*. Recuperado de <http://www.sprxmobile.com/the-augmented-realityhype-cycle>.
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, (27). <https://www.raco.cat/index.php/DER/article/view/299726>
- Marín, V., y Muñoz, V.P. (2018). Trabajar el cuerpo humano con realidad aumentada en educación infantil. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (9), 148-158.
- Moreno, N. y Onieva, J. (2017). Herramientas y propuestas de innovación basadas en la tecnología de realidad aumentada aplicadas a la literatura infantil y juvenil. *Tejuelo*, 25(1), 217-244.
- Mullen, T. (2012). *Realidad aumentada. Crea tus propias aplicaciones*. Anaya.
- Murtaza, M., Ahmed, Y., Shamsi, J.A., Sherwani, F. y Usman, M. (2022). *AI-based personalized e-learning systems: Issues, challenges, and solutions*. IEEE Access
- Otegui, J. (2017). La realidad virtual y la realidad aumentada en el proceso de marketing. *Revista de dirección y administración de empresas*, (24), 2017, 155-229.
- Otero, A., y Flores, J. (2011). Realidad virtual: Un medio de comunicación de contenidos. Aplicación como herramienta educativa y factores de diseño e implantación en museos y espacios públicos. *ICONO 14, Revista de Comunicación Audiovisual y Nuevas Tecnologías*, 9(2), 185-211.
- Pichardo, K. y Cova, Y. (2020). *Realidad Virtual para Ciencia, Tecnología y Educación*. <https://www.fii.gob.ve/realidad-virtual-para-ciencia-tecnologia-y-educacion/?print=print>

- Samaniego, J. C. (2016). Realidad Virtual en la Educación el Próximo Desafío. *Journal of Science and Research*, (1), 57-61. <https://doi.org/10.26910/issn.2528-8083vol1issCITT2016.2016pp57-61>
- Sampedro, B. y McMullin, K. (2015). Videojuegos para la inclusión educativa. *Digital Education Review*, (27). <http://greav.ub.edu/der/>
- Segura-Robles, A., García-Alonso, M., Frías, J. M., y Boumadan-Hamed, M. (2024). Bases de la inteligencia artificial aplicada a la educación infantil: Propuestas y ejemplos para la implementación en el aula. En J.M. Fernández, J.P. Catalán, C.A. Muñoz y P. Ayllón, *Investigación educativa para la innovación de las TIC aplicadas a la enseñanza de la sociedad del conocimiento* (pp.153-162). Dykinson.
- Sherman, W., y Craig, A. (2003). *Understanding Virtual Reality Interface, Application, and Design*. Morgan Kaufmann Publishers.
- STELLAE (Grupo de Investigación de la Universidad de Santiago de Compostela) (2019). *Guía para la producción y uso de materiales didácticos digitales: recomendaciones de buenas prácticas para productores, profesorado y familias*. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16086>
- Torres-Toukoumidis, Á., y Romero-Rodríguez, L.M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. En R. García-Ruiz, A. Pérez-Rodríguez y Á. Torres (Ed.), *educar para los nuevos medios Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital* (pp.61-72). Abya-Yala.
- Werbach, K., y Hunter, D (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Wharton.
- Wiklund, E., y Wakerius, V. (2016). *The Gamification Process: A framework on gamification* (Tesis doctoral). Universidad de Jönköping.

GRACIAS POR CONFIAR EN NUESTRAS PUBLICACIONES

Al comprar este libro le damos la posibilidad de consultar gratuitamente la versión ebook.

Cómo acceder al ebook:

- ☞ **Acceda a nuestra página web**, sección Acceso ebook
(www.dykinson.com/acceso_ebook)
- ☞ **Rellene el formulario** que encontrará facilitando, el código de acceso que le facilitamos a continuación así como los datos con los que quiere acceder al libro en el futuro (correo electrónico y contraseña de acceso).
- ☞ Si ya es **cliente registrado**, deberá acceder con su **correo electrónico y contraseña habitual**.
- ☞ Una vez registrado, **acceda a la sección Mis e-books de su cuenta de cliente**, donde encontrará la versión electrónica de esta obra ya desbloqueada para su uso.
- ☞ Para acceder al libro en el futuro, ya sólo es necesario que se identifique en nuestra web con su correo electrónico y su contraseña, y que se dirija a la sección Mis ebooks de su cuenta de cliente.



CÓDIGO DE ACCESO

Rasque para ver el código

Nota importante: Sólo está permitido el uso individual y privado de este código de acceso. Está prohibida la puesta a disposición de esta obra a una comunidad de usuarios.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciase de nuestras ofertas semanales

Esta obra pedagógica invita a escuchar a cada infante como único para lograr una educación inclusiva dada la persistente integración escolar. El título en gerundio subraya que la atención a la diversidad es un proceso continuo y que la Educación Infantil es clave para compensar desigualdades, reconociendo la infancia como ciudadanía activa con derechos.

Para comenzar aborda el concepto amplio de diversidad, el paradigma de la educación inclusiva contemplando las barreras desde el contexto, y el papel fundamental de los apoyos. Posteriormente se enfoca en la importancia del diseño didáctico para la atención a la diversidad en Educación Infantil, abarcando la planificación curricular y decisiones pedagógicas a nivel de equipos y aulas. Ofrece un abanico de prácticas y estrategias pedagógicas (parejas pedagógicas, talleres, rincones, proyectos, aprendizaje cooperativo y servicio) respetuosas con la diversidad en la etapa de 0 a 6 años. Continúa explicando los materiales didácticos y presenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para crear recursos accesibles y diversificados. Para finalizar, explora el potencial de las TIC como herramientas inclusivas específicas para Educación Infantil, ofreciendo orientaciones y ejemplos prácticos.

Este libro es crucial ante la creciente intolerancia global, ejemplificada por la eliminación de derechos y oportunidades a la infancia en escuelas y comentarios despectivos hacia personas con discapacidad. Se dirige a futuros maestros y maestras fijando la mirada en la diversidad de la práctica educativa e invitando a la reflexión y a repensar la Educación Infantil desde una perspectiva inclusiva, combinando teoría y herramientas prácticas para construir una escuela sin exclusiones, más justa, equitativa y enriquecedora, tomando la diversidad como punto de partida.

